



UNIVERSITETET I AGDER

”Vi er jo alle leselærere”

Hvordan er Kunnskapsløftets syn på lesing integrert i lærernes refleksjon rundt eget arbeid med lesing på ungdomstrinnet?

Masteroppgave i nordisk språk og litteratur

Emnekode: NO-502

Hanne Nuland Marcussen

Veileder: Anne Løvland

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2018

Fakultetet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk språk og litteratur.

Forord

Lesing er et område som jeg har interessert meg for hele livet. Alle mennesker trenger å kunne lese i en eller annen form, for å kunne ta del i samfunnslivet i større eller mindre grad. Etter at jeg bestemte meg for å bli lærer, har lesing også interessert meg yrkesmessig. Jeg har tidligere skrevet om arbeidsmetoder for svake lesere, men denne gangen ønsket jeg å gå nærmere inn på hvordan man som lærer kan arbeide med leseutvikling på ungdomstrinnet, når de aller fleste elevene behersker godt den grunnleggende ferdigheten å kunne lese.

Denne oppgaven har preget livet mitt i to år, hvor jeg har endret mye for å komme frem til den retningen jeg har funnet i dag. Den har til tider vært svært krevende, men samtidig veldig lærerik. Den har gitt meg god og viktig kunnskap å ta med videre inn i yrkeslivet, spesielt som norsklærer, men også i andre fag i skolen.

I forbindelse med oppgaven ønsker jeg å takke de som har hjulpet meg å komme i mål med prosjektet. Tusen takk til min fantastisk dyktige, hjelpsomme og trofaste Anne Løvland, for din kompetanse, for alle gode råd, og for veiledning i retningen jeg har funnet. Jeg vil også takke mine informanter, *Randi*, *Rebekka*, *Reidun* og *Rune* for meget gode og reflekterte samtaler, og for at de har holdt ut med alle de rare spørsmålene mine. Takk til uendelig hjelpsomme kollegaer. Uten dere ville prosjektet aldri ha blitt det samme. Helt til slutt vil jeg takke min familie for at de har holdt ut med meg, spesielt i de mest frustrerende og krevende periodene. Jeg vil rette en ekstra takk til morfaren min, som hjulpet meg mye. Mine besteforeldre har vært lærere i mange år, og de har inspirert meg til denne jobben. Mormor var spesielt interessert i lesing.

Oppgaven dedikeres derfor til mormor, Aud Nuland og morfar, Trygve Nuland!

Kristiansand, våren 2018

Hanne Nuland Marcussen

Sammendrag

Høsten 2006 kom det en ny læreplan, *Kunnskapsløftet*, og med den fulgte de grunnleggende ferdighetene. Det ble presisert at fem grunnleggende ferdigheter skulle integreres og fungere som en bærebjelke i alle fag fra grunnskolen til videregående opplæring. Lesing var en av ferdighetene, sammen med skriving, regning, muntlig og digital kompetanse. I etterkant av innføringen har det blitt gjennomført en rekke forskningsarbeid, der det blant annet har blitt fokusert på implementeringen av de grunnleggende ferdighetene og *Kunnskapsløftet*. De fleste rapportene har vist overraskende og dystre konklusjoner, nemlig at de grunnleggende ferdighetene ikke har blitt implementert i praksis slik intensjonen med Kunnskapsløftet var (Dale m.fl. 2009, Hodgson m.fl. 2010, Aasen m.fl. 2012, Udir, 2009).

I denne masteroppgaven setter jeg fokus på lærere og leseopplæringen, med følgende problemstilling:

Hvordan er Kunnskapsløftets syn på lesing integrert i lærerens refleksjon rundt eget arbeid med lesing på ungdomstrinnet?

Problemstillingen konkretiseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår og tolker læreren Kunnskapsløftets mandat som leselærer?*
- *Hvilke handlinger har de knyttet til Kunnskapsløftets mandat som leselærer?*
- *Hvordan har mandatet som leselærer endret lærerens undervisningspraksis?*
- *Er det sammenheng mellom lærerens kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og erfaring, og hvordan de tolker, tenker og praktiserer leselærermandatet sitt?*

Det teoretiske bakteppet for å svare på spørsmålene består av lese teori, læreplan- og implementeringsteori, og teori og forskning knyttet til innføringen av *Kunnskapsløftet* (LK06). Den empiriske tilnærmingen er dybdeintervju med fire lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Formålet med intervjuet var å diskutere og reflektere over hvordan *Kunnskapsløftet* er integrert i hver enkelt lærers refleksjon rundt lesing på ungdomstrinnet. Samlet sett skal disse fire intervjuene si noe om tendenser og sammenhenger knyttet til tema lesing.

Resultatene var ikke veldig overraskende, og underbygde mye av det tidligere forskning har vist. Implementeringen av en ny læreplan var ikke enkel, og informantene konkluderer med at ikke alle føler det samme ansvaret for leselærermandatet. Informantene forstår og tolker at alle lærere skal være leselærere etter *Kunnskapsløftet*, uavhengig av fag. Noen av dem konkluderer med at en av grunnene til at ikke alle føler samme ansvaret, kan henge sammen med tradisjon, og vanskeligheter for å endre godt innarbeidet rutiner og vaner. De er enige om viktigheten av å kunne lese, for videre deltakelse i samfunnet. Leselærermandatet er noe de tar på alvor, og de ser at det har ført til økt fokus på lesing i perioder der de har arbeidet med dette i kollegiet. En av informantene peker på at det er fort å komme inn i gamle vaner igjen, og dermed glemme fokuset på lesing litt. Undervisningspraksisen deres har endret seg en del etter at *Kunnskapsløftet* kom. De forklarer mye om hvordan de driver med lesing i alle fag, ikke bare i norskfaget, gjennom å bruke ulike lesestrategier og leseteknikker. Likevel er det flere av informantene som føler et ekstra ansvar som norsklærer, når det gjelder å utvikle elevenes lesekompetanse og leseferdighet.

Informantene viste varierende lojalitet til *Kunnskapsløftet*, og retningslinjene rundt denne læreplanen. På den ene siden var alle enige om at lesing burde fokuseres på i alle fag, mens på den andre siden hevdet noen av informantene at de praktiske fagene måtte kunne få unntak for nettopp å bevare det praktiske, uten å ta inn for mye teori. Resultatene mine fra dybdeintervjuene har vist positive tendenser, og jeg tror holdningene til lesing som grunnleggende ferdighet er i utvikling i ungdomsskolen. Den manglende implementeringen ser ut til å kunne skyldes blant annet uklare forståelser for sentrale begrep, i tillegg til manglende kompetanse og tid. Alle disse er ytre faktorer som går an å gjøre noe med. Det kreves tettere oppfølging, kursing, og tydeligere signaler. Hver enkelt lærer må også få et eierforhold til leselærermandatet – vi er faktisk alle leselærere!

Summary

The autumn of 2006, a new curriculum, "Kunnskapsløftet", was published, and as a result the fundamental abilities were engraved. It was emphasized that basic abilities should be integrated, and act as a supportive element in all subjects from primary and lower secondary school to the upper secondary education. Reading was one of these abilities, combined with writing, calculation, orality and digital competence. Following the introduction, a number of research work has been conducted, which has focused on the implementation of the basic abilities and "Kunnskapsløftet". Most reports have presented surprising and gloomy conclusions – the implementation of the basic abilities have not turned out according to the intentions in "Kunnskapsløftet" (Dale et al. 2009, Hodgson et al 2010, Aasen et al. 2012, Udir, 2009).

In the present master thesis, I aim my focus on teachers and reading, with the following thesis question:

How is "Kunnskapsløftets" perspective of reading integrated in the teacher's reflection of his own work with reading at the youth stage?

The thesis question is concretized through the following research questions:

- *How does the teacher understand and interpret the mandate as reading teacher in "Kunnskapsløftet"?*
- *What actions have they attached to the mandate as reading teachers in "Kunnskapsløftet"?*
- *How has the mandate as reading teacher changed the teacher's teaching practice?*
- *Is there a connection between the teacher's gender, subjects, educational background and experience, and how they interpret, and practice their reading teacher's mandate?*

The theoretical backdrop for answering these questions, consist of reading theory, curriculum and implementation theory, and theory and research related to the introduction of "Kunnskapsløftet" (LK06). The empirical approach are in-depth interviews with four teachers of the Norwegian subject in the lower secondary school. The purpose of the interview was to discuss and reflect upon how "Kunnskapsløftet" is integrated into each teacher's reflection on reading at the youth stage in lower secondary school. Overall, these four interviews should provide some trends and contexts associated with the theme of reading.

The results were not very surprising, and substantiate much of previous conducted research. The implementation of a new curriculum was not easy, and the informants conclude that not everybody feel the same responsibility regarding the reading teacher's mandate. The informants understand and interpret that all teachers should be reading teachers of the "Kunnskapsløftet" - regardless of subjects taught. Some of them conclude that one of the reasons why not everyone feel the same responsibility, may be associated with traditions and difficulties in the changing of well-established routines and habits. They all agree on the importance of being able to read, for further participation of society. The reading teacher's mandate is something they take seriously, and they find that it has led to increased focus on reading during periods in which reading has been a focus area. One of the informants points out that it is easy to return to old habits, consequently forgetting the focus on reading. Their teaching practices have changed somewhat after the new curriculum, "Kunnskapsløftet", was presented. The informants explain how they engage reading in all subjects, using different reading strategies and techniques. However, being teachers of the Norwegian subject, the informants feel an additional responsibility in developing the students' reading abilities.

The informants showed varying loyalty to the new curriculum, "Kunnskapsløftet", and the guidelines surrounding this curriculum. On one hand, everyone agreed that reading should be focused on in all subjects, while on the other hand some of them claimed that the practical subjects should be let out in order to keep them practical. The results from my in-depth interviews have shown positive trends and that there is still hope for reading as a basic ability in lower secondary school. The lack of implementation seems to be due to, amongst other things, unclear understandings of key concepts, competence and time. All of these are external factors that are possible to something about. This requires closer follow-up, training and clearer signals. Each teacher also has to establish an ownership to the reading teacher's mandate – at the end of the day, we are all reading teachers!

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| FORORD | II |
| SAMMENDRAG..... | III |
| SUMMARY | V |
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 <i>KUNNSKAPSLØFTET – TUNG BØR Å BÆRE</i> | 5 |
| 1.2 LÆREPLAN- OG IMPLEMENTERINGSTEORI | 7 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL | 9 |
| 1.3 OPPBYGNING AV MASTEROPPGAVEN..... | 10 |
| 2.0 TEORETISK TILNÆRMING..... | 11 |
| 2.1 HVA ER LESING?..... | 11 |
| 2.2 LITERACY..... | 14 |
| 2.3 LESING I <i>KUNNSKAPSLØFTET</i> OG RAMMEVERK | 15 |
| 2.3.1 <i>Historiske tilnærminger</i> | 17 |
| 2.3.2 <i>Hva var nytt med Kunnskapsløftet?</i> | 19 |
| 2.4 LESING OG LÆRING | 23 |
| 2.4 EVALUERING AV <i>KUNNSKAPSLØFTET</i> | 24 |
| 3.0 METODISK TILNÆRMING | 27 |
| 3.1 HVEM OG HVOR MANGE? | 27 |
| 3.1.1 <i>Utvalg</i> | 28 |
| 3.1.2 <i>Er det problemer knyttet til utvalget?</i> | 29 |
| 3.2 HVORDAN? | 29 |
| 3.2.1 <i>Intervjuene</i> | 29 |
| 3.2.2 <i>Analysen</i> | 30 |
| 3.3 MIN ROLLE SOM FORSKER | 33 |
| 3.4 OPPSUMMERING | 33 |
| 4.0 RESULTAT, ANALYSE OG DRØFTING..... | 35 |
| 4.1 BAKGRUNNSINFORMASJON | 35 |
| 4.2 TOLKNINGER OG FORSTÅELSE AV LESELÆRERMANDATET..... | 44 |
| 4.2.1 <i>Forståelse av lesing som grunnleggende ferdighet og leselærermandatet</i> | 47 |
| 4.2.2 <i>Hva vil det si å kunne lese?</i> | 50 |
| 4.3 HOLDNINGER TIL LESELÆRERMANDATET..... | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 4.4 UTØVING AV LESELÆRERMANDATET | 59 |
| 4.4.1 Kartlegging av undervisningspraksisen..... | 65 |
| 4.4.2 Hva påvirker undervisningspraksisen – årsaker og forklaringer..... | 67 |
| 4.5 LÆRERNES OPPSUMMERING | 71 |
| 6.0 KONKLUSJON | 74 |
| 7.0 KILDER..... | 76 |

1.0 Innledning

Norske skoler og lærerne som arbeider der må forholde seg til ulike styringsdokumenter, og særlig til læreplanene er de mest sentrale styringsdokumentene. Siden læreplanene på mange måter definerer rammene rundt lærerens praksis, vil det være interessant å finne ut hva lærerne tenker om læreplanen og om hvordan disse planene påvirker deres undervisningspraksis. Dagens læreplan er *Kunnskapsløftet*, og da den kom i 2006 representerte den noe nytt. Det var særlig introduksjonen av de grunnleggende ferdighetene som gjorde at den skilte seg ut sammenlignet med tidligere planer. Nå skulle ferdighetene i lesing, skriving og regning samt muntlige- og digitale ferdigheter integreres i alle skolens fag. Men den nye planen skilte seg også fra tidligere planer når det gjaldt hvor sterkt og detaljert den styrte lærernes valg av metoder. Den nye læreplanen gikk bort fra detaljstyring, slik lærerne var vant med gjennom læreplanen av 1997, og åpnet mer for metodefrihet for den enkelte lærer og lokalt på skolene. Slik fikk også skoleeier mer tillit til å styre skolen. Introduksjonen av et helt nytt grep kombinert med frihet til å bestemme hvordan dette skulle fungere i praksis, har trolig vært både inspirerende og frustrerende. Målet med denne oppgaven er å undersøke nærmere hvordan dagens lærere oppfatter egen praksis med lesing som grunnleggende ferdighet i lys av *Kunnskapsløftet* (Udir, 2018).

I følge Astrid Roe (2014) har den gode leselæreren i første rekke tro på at alle elevene kan bli gode lesere, og læreren er klar over viktigheten av å motivere elevene for lesing. Maagerø og Tønnesen (2006:24-25) peker på viktigheten av en synlig leseopplæring, og at teksten må gjøres til gjenstand for selve undervisningen. Alle faglærere må ha kunnskap om fagtekstene fra de ulike fagene, slik at elevenes lesekompetanse kan styrkes i alle fag. Dette er en metakompetanse læreren må ha for å kunne bringe denne videre til elevene. Prosessen bør i følge Roe skje som en vekslings mellom observasjon, modellering og veiledning.

«Det at læreren på ulike måter modellerer en lesestrategi og deretter observerer, veileder og gir elevene respons, helt til de behersker strategien på egen hånd, er sentralt i mye av litteraturen om leseopplæring fra 1980-tallet og helt frem til i dag» (Roe 2014:78).

Lærerrollen skal være aktiv og tydelig, og læreren må i stor grad involvere seg i elevenes leseprosesser. Det kan bety at læreren i begynnelsen må modellere, forklare og demonstrerer for elevene hvordan man skal bruke lesestrategier, men senere gradvis trekke seg ut av denne

prosessen, slik at eleven selv kan overta situasjon, for å prøve seg frem. Etter hvert er målet at elevene skal bli fortrolige med situasjonen og klare denne på egenhånd, uten at læreren må modellere, forklare og demonstrere i forkant. Denne tankegang finner vi igjen hos Vygotsky og Bruner (Vygotsky 2001:166). De mente begge at læreren skulle fungere som en veileder, og hjelpe elevene med å bygge et ”stils”, slik at elevene senere kunne stå på egenhånd i denne prosessen. Det er på mange måter slik en leselærer må være for å gjøre det mulig for elevene å nå målene i *Kunnskapsløftet*.

Før og etter at *Kunnskapsløftet* ble innført, har det blitt laget flere dokumenter som har påvirket arbeidet med planen og også hvordan innholdet har blitt kommunisert til skolene. Dette er altså viktige dokument for å forstå hvordan læreplanens syn på lesing har blitt implementert i skolen. For å sikre forståelsen av tidslinjen har jeg tydeliggjort en tidsrekkefølge, før jeg går nærmere inn på hver enkelt dokument. Først vil jeg trekke fram resultatene på PISA-undersøkelsene, som ble offentliggjort i år 2000, seks år før læreplanen *Kunnskapsløftet* ble innført i 2006. Etter den nye læreplanen kom, dukket en rekke andre strategiplaner opp. I 2007 kom *Gi rom for lesing*, og i 2008 ble det foretatt en evaluering av PISA, og resultatene her. Ett år senere, i 2009 kom rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære*. Deretter kom *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* i 2012, og til slutt i 2013 kom revidering av læreplanen i norsk. Alle disse styringsdokumentene vil blir forklart og utdypet videre i oppgaven.

En av de viktigste grunnene til det sterke fokuset på de grunnleggende ferdighetene har trolig vært det såkalte ”PISA-sjokket”. I 2000 og 2003 ble det gjennomført internasjonale tester i blant annet lesing. Resultatene fra disse testene vakte stor oppsikt. Norske elever gjorde det lagt dårligere enn hva som var forventet i forkant på PISA-2000 (Elstad & Sivesind, 2010:21), og dette ble en oppvekker for mange. Resultatene ble sammenlignet med andre land, og Norge kom dårligere ut enn gjennomsnittet, noe som absolutt ikke var forventet (Kulbrandstad, 2010:1991). Resultatene fra PISA-undersøkelsene førte til at man ønsket at skolen skulle ha et økt fokus på arbeid med lesing.

Utdanningsdirektoratet utarbeidet i kjølevannet av denne testen også en tiltaks- og strategiplan, *Gi rom for lesing*, som omhandlet hvordan man skulle stimulere elevenes lese lyst og leseferdigheter (Udir, 2007). Leselysten hos ungdom måtte økes, blant annet fordi man så hvilke virkninger dette kunne ha for leseferdigheten. *Gi rom for lesing* hadde et klart mål om

å øke motivasjonen for lesing (Roe, 2012:104). I strategiplanen var det utarbeidet tiltak for å forbedre resultatene på lesetestene. Tiltakene var også ment å skulle øke lærerens kompetanse i både lesing og litteraturforståelse. Tiltakene gikk konkret på for eksempel å styrke leseferdigheten til elever med lese- og skrivevansker, kompetanseheving for lærere, bedre samarbeid med biblioteket og utvikling av læremidler (Udir, 2007).

Flere forskere og teoretikere konkluderer med at læreren har en helt spesiell rolle i elevenes utvikling av lesekompetanse. I etterkant av den statlige tiltaksplanen som kom i kjølevannet av de overaskende resultatene på PISA, ble det foretatt en evaluering. Her ble det presisert at dersom ikke lærerne er kompetente på alle leseområder, vil man ikke kunne oppnå det ønskede resultat (Buland, Dahl, Finbak og Havn 2008:73).

I rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære* viser forskerne til at de grunnleggende ferdighetene ved de fleste skoler i landet ikke har blitt tatt på alvor, og at en mulig årsak til dette kan ha vært at styringssignalene har vært for svake (Udir, 2009). En av grunnene til at de grunnleggende ferdighetene ikke har blitt tatt på alvor, er manglende gjennomføring. På tross av at idéene og prinsippene fra LK06 ikke har ført til de ønskede endringene i praksis, så preges dagens skoledebatt i liten grad av denne manglende evnen til gjennomføring. Rapporten har indikert at praksisen etter *Kunnskapsløftet* ikke har vist de ønskede resultatene. Den sier konkret at læreplanen samlet sett har ført til økt fokus på lesing, men at det ikke har blitt en naturlig integrert del av fagene (Udir, 2009:14). Et annet resultat fra rapporten viser at de grunnleggende ferdighetene har blitt misforstått i skolen, og at dette kan være en av grunnene til at *Kunnskapsløftet* ikke har gitt de resultatene som var intensjonen, nemlig blant annet at alle elever skulle bli bedre lesere. De grunnleggende ferdighetene er en integrert del av de ulike fagene gjennom kompetansemålene, og implementeringen av ferdighetene kan dermed bli sett på som noe den enkelte lærer har myndighet og ansvar for å utvikle. Når den enkelte lærer i praksis ikke nødvendigvis har grepet denne muligheten, kan det være en sammenheng med at kompetansemålene ikke fremstår som klare nok (Udir, 2009:15). Dersom planen ikke leses med den nødvendige bakgrunnskunnskapen, er det ikke innlysende at de grunnleggende ferdighetene oppfattes slik intensjonen med dem var. Det har for eksempel vært vanskelig å få til nødvendig samarbeid på tvers av fagene.

Rammeverket for grunnleggende ferdigheter kom i 2012 og ble laget for å klargjøre de grunnleggende ferdighetene og for å beskrive progresjonen som følger utviklingen av hver av

dem. Rammeverket påpeker at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i kompetansemålene for de ulike fagene. ”Utviklingen av kompetansen i fag skal skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter” (Udir, 2012). I tillegg blir det forklart at lesing dreier seg om å skape mening ut i fra en tekst, og at det foregår i to parallelle prosesser gjennom avkoding og forståelse. Planen peker også på at enkelte fag vil få mer ansvar for de grunnleggende ferdighetene, enn andre fag vil. De grunnleggende ferdighetene skal arbeide med i samspill med utviklingen av kompetanse i fagene.

Læreplanen i norsk ble revidert i 2013, og en av hensiktene var å legge til rette for god **progresjon** i utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter (Skrivesenteret, 2013). Utdanningsdirektoratet påpeker at progresjon i sammenheng med kompetansemålene er viktig. ”Kompetansemål må ”fordeles” over trinn i grunnskolen og innenfor trinn i videregående opplæring for å sikre progresjon i opplæringen” (Udir, 2016). Det blir påpekt at med ordet ”fordeles” menes det ikke at kompetansemålene skal fordeles på ett og ett trinn, men at skolen må vite når elevene skal arbeide hvilke deler av kompetansene. De forklarer også at det kanskje må arbeides med gjennom alle årene på hovedtrinnet, og at elevene fortsatt skal ha den muligheten til å forbedre kompetansen sin til slutt (Udir, 2016). Videre har læreplanen gitt rom for at hver enkelt lærer kan tilpasse progresjonen til sin elevgruppe. Den nye læreplanen i norsk sier at elevene skal kunne skape mening med ulike tekster, samt kunne engasjere seg i andre menneskers opplevelser og tanker (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget. Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangre. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Lesing som grunnleggende ferdighet skal arbeides med i alle fag, og er beskrevet i alle fagenes læreplaner. ”Alle lærere er dermed posisjonert som leselærere med ansvar for lesing i sine fag”(Udir, 2015). Dermed har alle lærere et leselærermandat. Et mandat er ifølge det store norske leksikon et oppdrag. Læreren har et oppdrag som leselærer for elevene i alle fag. Viktigheten av de grunnleggende ferdighetene er understreket i fagenes læreplaner, og spesielt i norskfaget er det poengtert at opplæringen skal legge spesielt til rette for at alle elevene skal kunne utvikle sine grunnleggende språkferdigheter gjennom å lese og uttrykke seg muntlig og skriftlig (Skrivesenteret, 2013). Dette gjelder ifølge Kunnskapsløftet gjennom

hele det 13-årige skoleløpet.

Mange norske skoleelever fullfører ikke utdanningen sin, og får dermed ikke den formelle kompetansen de trenger for å sikre seg en plass i dagens arbeidsliv (Utdanningsforbundet, 2018). Skrivesenteret skriver i sin artikkel *Læreplanrevisjonen*, at en enkel og vesentlig forklaring på frafallet kan henge sammen med at norske skoleelever ikke har gode nok leseferdigheter, slik at de klarer å henge med når de treffer på komplekse fagtekster (Skrivesenteret, 2013). Nøkkelen til studier og arbeidsliv i kunnskapssamfunnet henger sammen med elevenes lese- og skriveferdigheter. Gode leseferdigheter er sentralt for at elevene skal lykkes i dagens samfunn.

1.1 Kunnskapsløftet – tung bør å bære

Funnene fra rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære* (Udir, 2009) som peker på at den nasjonale satsningen ikke nødvendigvis bidro til bedre arbeid med lesing i skolen, danner utgangspunktet for denne masteroppgaven. I evalueringer av *Kunnskapsløftet* står det at den nasjonale satsningen ikke nødvendigvis har nådd ut til skolen på ønsket måte (Udir, 2009:14). Det er interessant å se hvordan LK06, og særlig lesesatsningen har blitt tatt i mot i skolen, og hvordan den påvirker det arbeidet som gjøres.

En viktig faktor som spiller inn i denne undersøkelsen er at det nå er 12 år siden *Kunnskapsløftet*, og ti år siden rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære* kom (Udir, 2009). Jeg ønsker å finne ut hvordan det er i dagens skole, og om denne rapporten fortsatt viser et virkelighetsbilde av hvordan arbeidet med lesing i skolen er, og om funnene for rapporten fortsatt peker i samme retning.

Rapporten konkluderer rapporten med at materialet som er brukt ikke viser tendenser til at læreplankravet om de grunnleggende ferdighetene har ført til særlige endringer på skolenivå, verken i grunnskolen og i videregående opplæring. Mye tyder på at det gjennomgående har blitt rettet mer oppmerksomhet rundt lesing enn tidligere, men ikke når det gjelder lesing som en integrert del av fagene. ”I korthet kan det virke som om intensjonen med de grunnleggende ferdighetene ikke har blitt forstått; derfor oppfattes kravet heller ikke som særlig meningsfylt” (Utdanningsdirektoratet, 2009:17).

Rapporten viser også hvordan implementeringen av nye læreplaner oppfattes i praksis. Sentrale funn fra rapporten viser et hierarkisk implementeringsregime. Hierarki betyr rangordning. Arbeidet med implementeringen foregår ofte ved at noe blir bestemt på øverste nivå. Nivåene under må bare forholde seg til det som er bestemt (Udir, 2009:9). Rapporten viser at innenfor dette regimet er det i liten grad er åpent for lokalt initiativ, forhandlinger på sentralt nivå, eller forsøk på å finne løsninger og eventuelle justeringer for å endre kursen. I et slikt regime kan det lett oppfattes som at planen var fastsatt, og at det ikke var rom for innvendinger.

Rapporten viser at de grunnleggende ferdighetene gir for svake faglige styringssignaler. ”Skolene må selv finne måter å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærerens vurderingspraksis, undervisningspraksis og læreplanarbeid, men å etablere slike dialoger, krever både kompetanse, tid og arena” (Utdanningsdirektoratet, 2009:16). Dette poenget er viktig i min oppgave, ettersom jeg er særlig interessert i koblingen mellom læringsutbyttet og lærerens undervisningspraksis. De svake faglige styringene medførte at lærerne fikk stor metodefrihet, som førte til at det var opp til hver enkelt lærer å finne en god metode for å arbeide med for eksempel lesing som grunnleggende ferdighet (Udir, 2009:16).

I følge rapporten vet de aller fleste lærere at de skal arbeide med de grunnleggende ferdighetene, men dette arbeidet har ikke fått ikke ønskede konsekvenser. Videre viser rapporten at alle skolene i undersøkelsen var oppmerksomme på læreplanmålet om de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, men at det bare er en av skolene som har tatt opp dette temaet i møtesammenheng med hele personalet, der de har snakket om de grunnleggende ferdighetene i alle fag (Udir, 2009:143). Kursingen har vært varierende, og det har heller ikke vært ytre ønsker om å bli kurset på feltet. Noen få enkelte skoler har kollegasamarbeid rundt de grunnleggende ferdighetene, men dette har i stor grad dreiet seg om å bryte ned de ulike kompetansemålene, ikke konkret om deling av arbeidsmetoder.

Det kommer frem av rapporten at lesing praktiseres ulikt i grunnskolen og på videregående. Det kan virke som at lesetrening på videregående er mer rettet mot elever med lese- og skrivevansker, og fungerer utelukkende som et hjelpetiltak. *Kunnskapsløftet* har samlet sett ført til økt fokus på lesing, men det har ikke blitt en integrert del av fagene, verken i grunnskolen eller på videregående (Udir, 2009:14). Rapporten sier videre at det kan se ut som at intensjonen med den grunnleggende ferdigheten har blitt misforstått i skolen, og at dette

kan være en av grunnene til at de ikke har fått det ønskede resultatet av *Kunnskapsløftet*, på tross av den store satsingen.

Kompetansemålene for de ulike fagene var ikke tydelig nok, i følge rapporten. ”De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene i de ulike fagene, og de kan dermed sies å være en del av den myndiggjøringen av lærerne som reformen legger opp til” (Udir, 2009:15). Rapporten antyder den enkelte lærer har valgt å ikke gripe muligheten, som kan ha sammenheng med at kompetansemålene ikke fremstår som tydelige nok. Dersom planen blir lest uten bakgrunnskunnskap, er det ingen selvfølge at de grunnleggende ferdighetene oppfattes på ønsket måte.

1.2 Læreplan- og implementeringsteori

Implementering er en konkretiseringsfase når forskning, ideer og visjoner skal omsettes til den virkelige verden (Utdanningsforskning, 2016). Implementering spiller en viktig rolle når det gjelder å omsette teori til praksis. Det kan for eksempel dreie seg om enkle og konkrete endringer, som for eksempel at vakter i friminutter på skoler benytter gule vester, eller noe av et mer abstrakt og teoretisk innhold som kan være mer krevende og utfordrende, som for eksempel relasjonsbygging i klasserommet. Kort fortalt dreier implementeringen seg om det som gjelder selve utførelsen. ”Alle typer endringsarbeid har en beskrivelse av hva som skal gjøres (intervensjonen), men hvordan dette arbeidet skal gjøres (implementeringen) er like viktig” (Utdanningsforskning, 2016). Den organisasjonen som skal gjøre en endring, må vektlegge og håndtere *hva* og *hvordan* det skal gjøres for å kunne oppnå særlig effekt av endringsarbeidet.

Implementering er et komplisert fagfelt som krever stor grad av klarhet. For å kunne skape klarhet er kompetanse en viktig faktor, og det å kunne orientere seg i en endringsprosess. I endringsarbeidet er det like viktig å ha stort fokus på intervensjonen, altså hva som skal gjøres, som mot implementeringen av selve endringen, altså hvordan man skal gjøre det. Dersom man ikke vektlegger begge disse feltene, vil resultatet og effekten sannsynligvis ikke være så god, selv om intervensjonen har høy kvalitet.

Implementering handler i følge Michael Fullan, som er en av de mest kjente skoleutviklerne i verden, om å omsette ideer, programmer, aktiviteter og strukturer til praksis. Det skal være noe nytt for den som mottar endringen. Gjennom flere bøker presenterer Fullan et

pessimistisk bilde, som fremkommer gjennom sitatet fra boka *The Challenge of Change*: “The history of educational reform and innovation is replete with good ideas or policies that fail to get implemented” (Fullan, 2009:9). Han holder hele tiden fast ved at arbeid med skolereformer er en utfordring, og at arbeid med nye reformer ikke alltid fører til forventet resultat. Dette arbeidet kan ta lang tid. Implementeringen av *Kunnskapsløftet* har tatt tid, og har ikke ført til de ønskede resultatene som var intensjonen da planen i første omgang ble satt i verk i 2006 (Udir, 2009). Slik Fullan påpeker, fører ikke alltid arbeidet med reformer til det resultatet som er forventet, noe som kan trekkes til arbeidet med *Kunnskapsløftet*.

Den norske pedagogen Petter Aasen har sett konkret på implementeringen av *Kunnskapsløftet*, og slår fast at ”skolens praksis og lærerens undervisning preges i stor grad av stabilitet, til tross for nasjonale reformbestrebelse” (Aasen m.fl. 2012:42). Han forklarer videre at de nasjonale reformene derfor har en tendens til å bli introdusert igjen og igjen. Masteroppgaven *Kunsten å implementere* av Hallvard Hølleland konkluderer også med at ”mange reformer, programmer og lovparagrafer har blitt implementert på overflaten, i for eksempel språk og strukturer, samtidig som de egentlig ikke har passert dørstokken til klasserommet” (Hølleland, 2012:12). Han forklarer videre at vi ikke har en systematisk kunnskap om hvordan reformer bør være utformet og innrettet for å ha en effekt. Han peker også på at effekter ofte har blitt forutsatt, forventet eller lovet, noe som har gjort at det tradisjonelt har blitt satt av lite ressurser til å vurdere selve måloppnåelsen av reformen. ”Evalueringen har riktignok fått en stadig viktigere rolle i offentlig sektor, og en rekke studier har etter hvert dokumentert at reformer sjelden ender slik de var tenkt og planlagt” (Hølland, 2012:13). Dette har også vært tilfellet med *Kunnskapsløftet*, for selv om intensjonen var god, har evalueringene pekt på at *Kunnskapsløftet* ikke har vist resultatene som var tenkt og planlagt på forhånd (Udir, 2009).

Implementeringen er en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til virkelighet. Flere har uttalt seg om hva implementering handler om, og forklaringene har mye til felles. I implementeringsfasen spiller en rekke andre faktorer inn, som gjør det vanskelig å definere hva selve begrepet innebærer.

Implementeringsteoretikeren Dean Fixen definerer det som ”...spesifikke aktiviteter som er utviklet for å omsette til praksis en aktivitet eller program som består av kjente dimensjoner.” (Roland 2015:20) Han fokuserer på at implementeringsprosessen må beskrives nøye i detalj, slik at alle aktivitetene kan gjennomføres og gjenkjennes. Et av problemene som

Kunnskapsløftet – tung bør å bære har vist, er nettopp at metodefriheten ved *Kunnskapsløftet* har vært for stor (Udir, 2009). Som Fixen peker på, skulle kanskje planen ha vært konkretisert og beskrevet mer i detalj, for at aktivitetene skulle fungere slik de var tenkt.

Skileforskerne Olsen, Hopfenbeck og Lillejord poengterer at reformarbeid tar tid, men de er mer optimistiske. ”Det er lite sannsynlig at en reform endrer en hel sektor over natta. De samme lærerne er der med de samme kunnskapene, verdiene og holdningene som de hadde dagen før” (Olsen m.fl. 2013:357). De fleste forskerne på feltet er enige om at prosessen fra reformintensjoner til den faktiske endringen er både lang og komplisert. Det er likevel ulike meninger om hvordan og i hvilken grad implementeringsprosessen er mulig.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Introduksjonen viser at det er interessant å se hvordan dagens norsklærere stiller seg til *Kunnskapsløftet*, og om de grunnleggende ferdighetene fortsatt ikke blir arbeidet med slik intensjonen var. Problemstillingen for masteroppgaven er formulert slik:

Hvordan er *Kunnskapsløftets* syn på lesing integrert i lærerens refleksjon rundt eget arbeid med lesing på ungdomstrinnet?

Hver lærer må tolke og skape mening på grunnlag av *Kunnskapsløftet*, og knytte handlinger og følelser til fortolkningene, som vil påvirke den praktiske leseundervisningen. For å nærme meg disse fortolkningene, handlingene og følelsene, og for å konkretisere problemstillingen, har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål jeg ønsker å finne svar på gjennom dette arbeidet:

- *Hvordan forstår og tolker læreren Kunnskapsløftets mandat som leselærer?*
- *Hvilke handlinger har de knyttet til Kunnskapsløftets mandat som leselærer?*
- *Hvordan har mandatet som leselærer endret lærerens undervisningspraksis?*

Undersøkelsen er kvalitativ og jeg kan ikke knytte resultatene til konkrete årsakssammenhenger, men jeg vil likevel undersøke om informantene knytter refleksjon til en sammenheng mellom den måten de arbeider på og ulike ytre faktorer. Derfor har jeg også formulert dette forskningsspørsmålet:

- *Peker lærerne på en sammenheng mellom lærerens kjønn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn og erfaring, og hvordan de tolker, tenker og praktiserer*

1.3 Oppbygning av masteroppgaven

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Som allerede vist er innledningen en generell innledning om tema, og en fremstilling av problemstillingen og forskningsspørsmålene. I kapittel to kommer jeg med relevant teori innen for tema lesing. Dette kapittelet er delt inn i fire deler. Først hva lesing egentlig er og teoretiske tilnærminger knyttet til lesing. Jeg legger frem relevant leseteori og drøfter hvordan denne teorien kan relateres til *Kunnskapsløftets* syn på lesing som grunnleggende ferdighet. Dette er nødvendig for å kunne se sammenhengen mellom *Kunnskapsløftet* som læreplan, og lesing som grunnleggende ferdighet i et overordnet perspektiv. Hva er det som skal til for at en læreplan kan knyttes direkte til praksis? Hvordan kan planen få innvirkning på lesing i skolehverdagen hos elever og lærere? I tillegg ser jeg på historiske tilnærminger til lesebegrepet, lesing i læreplanen og evaluering av *Kunnskapsløftet*. Her ser jeg på forskning gjort i etterkant. Jeg bruker både leseteori, styringsdokumenter, rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære* (Udir, 2009) og empiriske undersøkelser for å dekke feltet. Alle kildene har til felles at de på ulikt vis og i ulik grad dekker innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet i skolen, og hvordan denne innføringen har blitt tatt i mot i skolen, spisset mot ungdomstrinnet.

Videre i kapittel tre gjør jeg rede for hvilken metode jeg har brukt, og hvordan jeg har samlet inn data. Da jeg lagde spørsmål til empirien min, valgte jeg å strukturere det ut fra forskningsspørsmålene. Jeg lagde fire underkategorier ut fra forskningsspørsmålene jeg allerede hadde valgt at oppgaven skulle dreie seg om. Deretter skrev jeg spørsmålene til lærerne i tilknytning til disse kategoriene. Dermed kunne jeg lettere sikre at jeg fikk gode svar på forskningsspørsmålene, både til videre drøfting og til konklusjonen. I kapittel tre har jeg også sett med et kritisk blikk på metoden i oppgaven min gjennom en metoderefleksjon.

I kapittel fire behandler jeg empirien jeg samlet inn. Dette omfatter både presentasjonen av resultatene, analysen og drøftingen av svarene. Her har jeg satt svarene opp mot hverandre, og forsøkt å sammenligne det informantene har sagt med relevant teori fra kapittel to. I tillegg har jeg kommet med mine refleksjoner rundt emnet.

Avslutningsvis i kapittel fire har jeg skrevet konklusjon på problemstillingen.

Helt til slutt i oppgaven, i kapittel seks, kommer kildene.

2.0 Teoretisk tilnærming

Hensikten med den teoretiske tilnærmingen er å gjøre rede for ulike teoretiske tilnærminger til lesing, både slik vi tenker på lesing i dag, og i et historisk perspektiv. Jeg vil også legge vekt på hva som fremstilles som den gode leseopplæringen og hvordan ansvaret for leseopplæring bør fordeles ulikt på ulike aktører. Altså både et deskriptivt og et normativt perspektiv. Videre vil jeg vise hva som var nytt i *Kunnskapsløftet*. Jeg vil også gi en forklaring på forholdet mellom lesing og læring. Til slutt vil jeg se litt på evalueringen av *Kunnskapsløftet*. Dette vil danne et teoretisk grunnlag for hele oppgaven, og vil være sentralt gjennom intervjuene med lærerne.

2.1 Hva er lesing?

Utdanningsdirektoratet skriver i sitt *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* at ”Å kunne lese er å skape mening fra tekst” (Udir.2012a:10). Videre blir som regel denne meningsskapingen delt inn i to parallelle prosesser, avkoding og forståelse.

Avkodingen er den tekniske delen av leseprosessen, der man kan trekke sammen lyden, kjenne igjen ord og skape forbindelse mellom lyd og bokstav. Dette er en viktig del av den første leseopplæringen. Lesing dreier seg om tre faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre, og hvordan leseopplevelsen blir. Avkodingen ganget med forståelsen og motivasjon. Det betyr at dersom for eksempel avkodingen til leseren er lav, så vil dette også påvirke forståelse og motivasjon i leseprosessen (Høigård, 2006:265). Motsatt vil det være likt, dersom motivasjonen er lav, vil det være vanskelig med avkoding og forståelse. Det vil derfor være sentralt at leseren må ha motivasjon for å kunne avkode.

I *Kunnskapsløftet* og læreplanen i norsk er det presisert at ”Utviklingen går fra grunnleggende avkoding til forståelse av enkle tekster, til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere” (Udir, 2015). Viktigheten av avkodingen og forståelsen er her presisert som en prosess der man går fra grunnleggende avkoding til en forståelse av enkle tekster. Dette er sentralt i begynneropplæringen av leseprosessen.

Synet på lesing har variert opp igjennom historien. Et av hovedtrekkene har vært leseforskning i skolen, med et dominerende fokus på avkoding og den første leseopplæringen.

Helt frem til 1960-årene var leseforståelse hos elevene knyttet til intelligens, og det var i liten grad lagt fokus på selve leseopplæringen etter begynneropplæringen (Roe 2014:75).

Leseforståelse handler om å skape mening ut fra en tekst (Roe, 2011:85). For at elevene skal kunne klare å se meningen med teksten, må leseren ha en form for engasjement. Det vil si at leseren må være på jakt etter meningen i teksten, og det må skje gjennom å se ordene, setningene og avsnittene i sammenheng med hverandre. Leserens må kunne koble sammenhengene med tidligere bakgrunnskunnskap, som videre skal tilpasses konteksten rundt teksten og selve lesingen. For eksempel kan dette være gjennom å finne formålet med lesingen og sjangeren til teksten. Det er en omfattende prosess, som det er vanskelig for elevene å lære på egen hånd. Elevene er derfor avhengig av veiledning og opplæring gjennom hele prosessen. De må lære seg hvilke grep de skal benytte for å hele tiden kunne øke leseforståelsen.

Forståelsen av lesing kan sees i sammenheng med hvordan lesing er definert i PISAs teoretiske rammeverk. «... elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» (Udir, 2017). Hennig Fjørtoft (NTNU, 2018) forklarer at lesing handler om mye mer enn å hygge seg med ei god bok, det dreier seg om å finne informasjon, forstå og tolke offentlige tekster og kunne løse problemer gjennom tekst. Lesing er altså en prosess der vi får mening ut i fra noe som er skrevet.

I den kognitive psykologien fokuseres det på hvordan ulike erfaringer blir lagret i hjernen i ”skjema” for så å brukes i nye situasjoner, og de kognitive lese teoriene bygger på disse. Et kognitivt perspektiv omhandler lesing som et resultat av en rekke mentale prosesser, som bidrar til at leseren utvikler egne mentale forståelser av innholdet i en tekst. (Brevik og Gunnulfsen 2012). Innenfor lesing og de kognitive prosessene finner vi to sentrale begrep, *bottom-up* og *top-down*. Bottom-up er den mest grunnleggende prosessen, der leseren bare tar utgangspunkt i mindre tekstelement, og prøver å skape mening ut av dette. Her kan vi se en sammenheng mellom denne prosessen og den omtalte avkodingen. Denne prosessen blir ofte også nært knyttet til eksplisitt lesing, der informasjonen er eksplisitt uttrykt i de ulike tekstene. Rune Andreassen ved Høyskolen i Østfold (Andreassen, 2008) forklarer at eksplisitt leseforståelse påvirker leseforståelsen direkte, og dette kan for eksempel skje ved å forklare og modellere forståelsesstrategier. Bottom-up-prosessen er likevel ikke alene nok til å få full

forståelse av innholdet i teksten. Derfor må man koble på en top-down, ”(...) den meningsdannende prosessen leseren går inn i når han eller hun utdyper det som står i teksten med sine egne erfaringer og forkunnskaper” (Breivik og Gunnulfsen 2012:18). Det må foregå en sammenheng mellom begge to prosessene for at eleven skal få full forståelse av innholdet i en tekst.

Gjennom boka *Lesedidaktikk* peker Roe på at lesestrategier kan være lurt å arbeide med for å utvikle leseforståelsen. Hun viser også til at ulike lesestrategier er et av kjennetegnene på den gode leseren (2011:85).

Både avkodingen og forståelsen er avgjørende for at lesingen skal finne sted. Prosessene har svært ulike og delvis motsettende egenskaper. Teknisk og instrumentell avkoding, og den mer kognitive og sosiale forståelse. Dette gjør at selve lesingen inngår i et spenningsfelt. Spenningsfeltet er spenningen mellom selve avkodingen og forståelsen under leseprosessen. Dette spenningsfeltet har Atle Skaftun beskrevet i boka *Å kunne lese*. Her hevder han at spenningsfeltet skaper ”en utfordring for alle som befatter seg med lesing. En utfordring som skaper litt tvil, men som også tvinger oss til å tenke: Hva er lesing?” (Skaftun 2006:16).

I tillegg til avkoding og forståelse inngår refleksjon som en tredje del av leseprosessen. ”Å kunne lese er ikke bare å avkode og forstå det vi leser, men også å være i stand til å reflektere over det” (Maagerø og Tønnesen 2006:25). Refleksjonen omhandler også innholdet i det vi leser og selve leseprosessen i seg selv. Det blir et metaperspektiv som igjen ofte omtales som *metakognisjon*, som dreier seg om evnen til å kunne overvåke og regulere egen lesing. Dersom vi knytter dette til lesing, gjelder det at ”leseren kontinuerlig må evaluere sin egen forståelse av teksten, slik at han eller hun kan avgjøre når forståelsen er god og når den er mangelfull” (Mortensen-Buan 2006:182). Innenfor skoleutvikling dreier NOU-rapporten ”Fremtidens skole” seg om hvor viktig metakognisjon og begrepet selvregulering er i alle typer lese- og læringssituasjoner.

Ludvigsen m.fl. (2015:27) sier at selvreguleringen og metakognisjonen er begge to forutsetninger for at man skal kunne lære i alle fag, og nettopp derfor mener de at dette bør utvikles og integreres som en del av læringen i alle fag. Gjennom dette sitter vi igjen med en forståelse av et komplekst lesebegrep som innebærer flere delprosesser og komponenter, som i ulik grad må være til stedet for at lesingen skal finne sted.

2.2 Literacy

Der den første leseopplæringen trekker på kognitiv teori for å forstå selve avkodingen, fokuserer den andre leseopplæringen mer på sosiokulturell teori og resepsjonsteori for å forklare hvordan man for forståelse av det man leser. Forskning har vist at leseopplæringen er en kontinuerlig prosess som må arbeides med i alle fag, og det er derfor det har fått begrepet *den videregående leseopplæringen*.

Med viderekommen leseopplæring menes den fasen av arbeidet med leseopplæringen som starter etter at lesekode er knekt, og som særlig handler om at elevene skal få redskaper til å forstå tekster de leser, på en formålstjenlig måte (Maagerø og Tønnesen 2006:165).

Denne viderekommende leseopplæringen, også kalt *den andre leseopplæringen*, har fokus på at lesing er et redskap for læring. I begynneropplæringen dreier det seg om å lære å lese, mens i den videregående opplæringen er det snudd rundt, man leser for å lære. «Lesing går over fra å være noe elevene gjør for å bli bedre til å lese, til å være et redskap for læring og opplevelse» (Roe 2014:12). Fokuset for den videregående leseopplæringen skal være at lesing blir forstått som et redskap for læring, og noe som elevene kan se verdien av å kunne.

Mye av kompleksiteten rundt lesebegrepet blir forsøkt fanget opp gjennom et nytt begrep - literacybegrepet. *Literacy* er et begrep som mange har slitt med å oversette direkte til norsk, og det blir derfor i stor grad omtalt med det engelske ordet. Dagrun Skjeldbred er en av forskerne som har forsøkt å finne et norsk ord for dette, og hun har brukt både ”skriftkyndighet”, ”litterasitet” og ”skriftspråklig kompetanse” (Skjeldbred 2010:13).

Uavhengig av hvilket ord man velger å bruke, omhandler literacybegrepet «en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av betydningsbærende, eller det vi kan kalle semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (ibid:13). Dermed kan vi se at dette begrepet ikke er så langt fra definisjonen av lesebegrepet som er definert gjennom avkoding, forståelse og refleksjon.

Atle Skaftun (i Skaftun, Solheim og Uppstad 2014) forklarer literacybegrepet som sammensatt av både et kognitivt og et sosialt fenomen. Han omtaler også videre at *literacy* dreier seg om en tilgang på ulike nivåer, og at det handler om å komme inn i skriften og inn i

tekstkulturen. (ibid:6). Dette er ikke langt unna definisjonen til leseforsker Bjørn Kvalsvik Nicolaysen. Han refererer til tilgangskompetanse, som dreier seg om å være kompetent til å kunne ta seg frem i et tekstlandskap som stadig blir mer komplekst, nemlig en kompetanse som er en forutsetning for å kunne få tilgang til det kulturelle fellesskapet. (Nicolaysen 2005, Skaftun 2006, Skaftun mfl. 2014).

En rekke andre forskere har også pekt på at ”*Kunnskapsløftet* er og må forstås som en literacy-refom” (Skaftun 2006:12). Hennig Fjørtoft skaper en kobling mellom literacybegrepet og de grunnleggende ferdighetene fra *Kunnskapsløftet*. ”Begrepet grunnleggende ferdigheter i *Kunnskapsløftet* kan dessuten forstås som en oversettelse av den engelsk betegnelsen” (Fjørtoft 2014:71). Fokuset på grunnleggende ferdigheter i *Kunnskapsløftet* kommer ofte opp i sammenheng med både tilgangskompetanse og literacybegrepet. *Literacy* kan forstås som en tilgangskompetanse som gir perspektiver på tilgang til både skrift, tekst og kultur (Universitetet i Stavanger, 2017). Skolen er en arena der elevene kan tilegne seg kunnskap for selvstendig og myndig deltakelse i tekstkulturen. *Literacy* blir omtalt som en tilgangskompetanse og en forutsetning for læring, i følge Universitetet i Stavanger (2012).

Kjell Lars Berg (2005) viser også til en sammenheng mellom *literacy* og *Kunnskapsløftet*, og omtaler læreplanen for en literacy-refom. Han forklarer at det er slått fast at forståelsen, læringen og utøvelsen av et fag, ikke kan omtales som uavhengig av meningsskaping med språket, og at dette er første gang i norsk skolehistorie, nettopp på grunn av den nye læreplanen (Berge 2005:162).

2.3 Lesing i *Kunnskapsløftet* og *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*

I 2006 ble *Kunnskapsløftet* LK06 altså innførte og avløste læreplanen fra 1997. Den generelle delen fra L97 ble beholdt i *Kunnskapsløftet*, og planen ved siden av alle fagplanene beskriver de viktige oppgavene skolen skal ivareta. Innledningen i den generelle delen peker på at målet med selve opplæringen er å utruste barn og voksne til å kunne møte livets ulike oppgaver, og mestre utfordringer de støter på sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det blir også presisert at opplæringen skal gi hver enkelt elev kompetanse til å ta vare på seg selv og sitt eget liv, men også overskudd og vilje til å hjelpe andre. Slutten av den generelle delen oppsummeres kort med at målet for opplæringen er å utvide kunnskapen og evnen hos barn, unge og voksne til forståelse og opplevelse, til innlevelse og deltakelse.

Kunnskapsløftet kom som en mulig løsning på et innholds- og styringsproblem i den norske skole. Læreplanverket for *Kunnskapsløftet* (LK06) gjelder for hele grunnskoleopplæringen, og er skrevet som en forskrift i *Opplæringsloven*. *Kunnskapsløftet* ble sett på som en lite gjennomgripende reform (Olsen m.fl, 2012), sammenlignet med de tidligere planene, men Aasen m.fl. mente likevel at det var noe nytt som signaliserte endring ved denne planen, og at den representerte noe grunnleggende og nyskapende, gjennom blant annet de grunnleggende ferdighetene og metodefriheten til læreren (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøizt og Hertzberg 2012:51).

Rammeverket for grunnleggende ferdigheter ble laget for å klargjøre de grunnleggende ferdighetene på et overordnet nivå, og for å beskrive progresjonen i lesing, skriving, regning, muntlig- og digital kompetanse. Definisjonen av de grunnleggende ferdighetene presenteres i *Kunnskapsløftet*, og her blir det også presisert at disse ferdighetene inngår som en del av kompetansen i de ulike fagene, og at de skal være nødvendige redskaper for læring og utvikling (Udir, 2012a:2). ”De grunnleggende ferdighetene skal integreres i kompetansemålene i læreplanen for fag på fagenes premisser, der hvor det er relevant” (Udir, 2012a:2). Enkelte fag vil ha større ansvar for å utvikle enkelte sider av de grunnleggende ferdighetene, enn andre fag. I tillegg skal de grunnleggende ferdighetene utvikles i samspill med utviklingen av kompetanse i fagene.

Arbeidet med å implementere en forståelse av de grunnleggende ferdighetene i ulike fag har også ført til ulike nasjonale og regionale satsinger der skolene og lærerne har vært målgruppe. I 2013 kom *Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*, som senere ble kalt for *Ungdomstrinnet i utvikling* (UIU). Dette var en nasjonal satsing med flere tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i enten klasseledelse, regning, lesing eller skriving (Udir, 2013). Satsingen hadde tre sentrale virkemidler som de skulle fokusere på, skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser. Skolene ble fordelt i fire puljer, og en pulje varte i tre semestre. Hensikten med satsingen var at skolen skulle utvikle samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter med læring, undervisning og samarbeid (Udir, 2013). På utdanningsdirektoratets hjemmesider kan læreren finne konkrete undervisningsopplegg til hvordan han eller hun kan arbeide med for eksempel lesing knyttet konkret til sitt undervisningsfag (Udir, 2013).

Språkløyper er en nasjonal strategiplan for språk, lesing og skriving som kom i 2016 (Udir, 2016). Denne planen skal sikre utviklingen av kompetansen til alle lærere og ansatte i barnehage på språk, lesing og skriving, i den enkelte kommunen. *Kunnskapsdepartementet* står bak strategiplanen, og planen inneholder konkrete mål for hva kommunen har ansvar for, og hva den enkelte skolen har ansvar for.

Å opprette og utvikle funksjonelle leseferdigheter er et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser gjennom tilnærmingen til en tekst. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* beskrives ferdighetsområder for å kunne lese. Et av ferdighetsområdene er ”forberede, utføre, og bearbeide innebærer å ta i bruk ulike strategier for å forstå tekster av stadig større vanskelighetsgrad” (Udir, 2012a:11). Utviklingsområder for leseferdigheten henger også sammen med å kunne finne informasjon, tolke denne informasjonen og reflektere og vurdere over den. Derfor må ferdigheten utvikles ved hjelp av lesestrategier, som vi skal nærmere inn på senere i oppgaven.

En oppsummering så langt vil være at lesing dreier seg om en kompleks prosess, med delelementer som avkoding, forståelse og refleksjon. Slik lesing er omtalt som en grunnleggende ferdighet i *Kunnskapsløftet* kan det oppfattes som et begrep som omfatter tilgangskompetanse og *literacy*. Det vil variere hvordan man fortolker og forstår lesebegrepet, og mange vil ha ulik vektlegging av de nevnte punktene. Det vil nok være avhengig av hvilken forskningstradisjon og hvilken teoretisk tilnærming man støtter seg til. Lesing kan altså forstås som et komplekst begrep, og det finnes som nevnt ulike teoretiske tilnærminger til lesing. Noen av disse står ofte også i utgangspunktet som en motsetning til hverandre. Det vanligste skillet finner vi mellom kognitive og sosiokulturelle teorier, som nevnt tidligere.

2.3.1 Historiske tilnærminger

Begynnelsen av 2000-tallet førte altså til en stor oppvåkning blant mange, leseferdighetene i den norske skole var langt svakere enn antatt. Norske elever presterte langt svakere enn forventet, og det er disse resultatene som senere ble kalt for PISA-sjokket (Kulbrandstad, 2010:191). Dette førte til en politisk satsing på skolesystemet. Det måtte et kunnskapsløft til, for å løfte norske elevers kunnskap. Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* ble publisert og den var med på å danne grunnlaget for den nye læreplanen som kom kort tid etter. Den pekte på utfordringer i den norske skolen, og at kulturen for læring i skolen var for svak. I tillegg viste den til utydelige læringsmål, manglende fokus på resultater, og lite fokus på utvikling av

læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter.

Dagrun Skjelbred (2010) gir et historisk overblikk over lesing i skolen, og dette gjør bildet av lesing mer nyansert enn nevnt over. Hun mener at tanken om den andre/videre leseopplæringen og forståelsen strekker seg langt tilbake i tid. Allerede i 1853 kan vi se tendenser til dette gjennom Andreas Fays metodikkbok, der han peker på hva som er hensikten med selve lesingen. «Hensikten med al Læsning er at fatte og forstaae, hvad Ordene udtrykke; at læse uden at forstaae er som at pløie uden at saa» (Faye 1853 i Skjelbred 2010:92). Rundt om hundre år etter dette kommer Angelique Schanche med boka *Morsmål*, der hun omtaler den andre/videre leseopplæringen direkte. Hun kommer med kritikk, og mener denne opplæringen er lite målrettet og mangler både linjer og metode. Hun strekker det så langt at hun mener at når barnet *kan* lese, så slippes taket og arbeidet bare rett ut i luften (Schanche, 1977:13).

Arbeidet med læreplaner og implementeringen av ny læreplan i skolen tar tid, og på tross av disse påstandene om lesing, er det ikke før utpå 70-tallet at arbeid med lesing for alvor kommer inn i skolen. Dette fører til at stadig flere engasjerer seg, og forsker på lesing i skolesammenheng. Det kommer en erkjennelse av at lesing bør arbeides med, også på de høyere årstrinnene. Det startet som lesing knyttet til studieteknikk, men handlet som regel om tekniske øvinger. Lesingen og arbeidet med denne ble i første omgang knyttet til morsmålsundervisningen.

Når det gjelder læreplanene, ble M74 den første som sa noe om lesing i skolen. Gjennom denne læreplanen ble arbeidet med det lesestrategiske eksplisitt formulert for aller første gang. Målet med selve leseopplæring var først og fremst at elevene skulle lese på forskjellige måter etter de ulike behovene de hadde (Skjelbred, 2010:95). Videre utvikler leseforskningen seg til en parallell til den kognitive psykologien, et fagfelt som har hatt stor innvirkning på lesebegrepet, som nevnt tidligere, gjennom at leseren utvikler egne mentale forståelser av innholdet i en tekst. I senere tid har også den sosiolingvistiske tradisjonen, resepsjonsteorien og hermeneutikken fått sin plass, og vært med på en gradvis utvikling av leseforståelsen, og at den innebærer mer enn begynneropplæringen. Mønsterplanen av 87, M87, og Læreplanen av 97, L97, peker i liten grad på lesestrategisk arbeid, men *Kunnskapsløftet*, LK06, markerer en ny vending i arbeidet med lesing. Gjennom innføringen av lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene, danner begrepene strategisk lesing og den videregående/andre leseopplæringen i stor grad grunnlaget for tankegangen om lesing

i skolen.

Rent lesehistorisk kan vi se at L97 i stor grad dreide seg om at elevene skulle arbeide seg gjennom omfattende tekstmengder, men det står likevel ingenting i planen om verken lesestrategier, ulike verktøy elevene kan bruke for å lese en tekst eller tekstforståelse, hvordan elevene skal forstå teksten de leser. Ungdomstrinnet arbeidet i svært liten grad med dette. Etter at PISA 2000 vekket stor oppsikt, og elevenes leseferdigheter var dårligere enn forventet, ble det satt inn tre nasjonale tiltak, *Kunnskapsløftet*, nasjonale prøver og *Gi rom for lesing*, en strategiplan for å øke elevens leseferdigheter. Astrid Roe forklarer at forskere som var med på å utarbeide de nasjonale prøvene, var også med på utviklingen av *Kunnskapsløftet*, nettopp for å skape en bro mellom disse to (Roe, 2012). Atle Skaftun skriver om at hele den 13-årige utdanningsplanen søker å stimulere til en mer aktiv leseopplæring også på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

”Moderne skrift- og informasjonssamfunn stiller stadig nye krav til barn og unges leseferdigheter. Å forholde seg til denne skriftkulturen kan være avgjørende for samfunnsdeltakelse. De nordiske landene anses som leseintensive samfunn, hvor kravene som stilles til leseferdighet er større enn i land som kategoriseres som utviklingsland. Lesing er noe dagligdags i Norge, og kreves av hvert menneske i dagliglivet” (Skaftun, 2006).

Ettersom lesing har blitt en viktig faktor for videre deltagelse i samfunnet, kan vi se hvorfor dette har blitt mer fokusert på i *Kunnskapsløftet*, og derfor skal vi videre se på hva som egentlig var nytt ved *Kunnskapsløftet*.

2.3.2 Hva var nytt med *Kunnskapsløftet*?

Kunnskapsløftet var en mer målorientert læreplan, fordi den hadde mer definerte kompetansemål som skulle lage rammene for arbeidet til læreren, enn tidligere planer har hatt. (Hodgson, Rønning, Skogberg og Tomlinson 2010). Denne nye tankegangen medførte mer frihet til læreren. Dette var noe nytt som kom med *Kunnskapsløftet* (Dale og Øzerk 2009:126). Et av de overordnede målene med reformen var at alle elever i den norske skole skulle utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse, for å kunne delta aktivt i samfunnet. Skolen skulle inkludere alle, og alle elevene skulle få de samme mulighetene til å utvikle sine evner (Udir, 2018b). Endringene som ble satt i verk med denne nye planen var grunnleggende ferdigheter i alle fag, lese- og skriveopplæring skulle vektlegges fra første trinn, nye

læreplaner med tydelige kompetansemål, ny fag- og timefordeling, ny struktur i videregående opplæring og ansvar for valg av arbeidsmåter, læremateriell og organisering ble lagt til den enkelte skole/skoleeier. Jeg har valgt og fokuserer på de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene.

Rent konkret kan vi se på noen av kompetansemålene som følger i de ulike fagene når det gjelder synet på lesing. I norsk er et kompetansemål etter 10.årstinn at eleven skal kunne ”lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangre og medier på bokmål og nynorsk og formidle muntlige tolkning” (Udir, 2018). Elevene skal møte mange ulike tekster i ulike sjangre, og kunne si noe om hva tekstene formidler. I kompetansemålene i naturfag står det at elevene skal kunne ”identifisere naturfaglige argumenter, fakta og påstander i tekster og grafikk fra aviser, brosjyrer og andre medier, og vurdere innholdet kritisk” (Udir, 2018c). Elevene skal, etter 10. årstrinn i naturfag kunne lese tekster og trekke ut relevant informasjon i tekster med naturfaglig innhold. Helt konkret står det her hva elevene skal kunne av lesing i naturfag, konkretisert i kompetansemålet. Vi finner også kompetansemål i samfunnsfag om lesing. Elevene skal kunne ”lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart, målestokk og karttegn” (Udir, 2018d). Her blir lesing tatt over i lesing av kart, ikke konkret tekster, noe som også er viktig at elevene kan. Innenfor samfunnsfag er det viktig at elevene kan lese med billedlige tekster og forstå disse. Gjennomgangen av disse tre ulike fagene viser bredden av hva elevene skal kunne lese i de ulike fagene. Det er konkretisert ulikt i de ulike fagenes kompetansemål, ettersom hvilken lesekompetanse som kreves i det faget. Dette er med på å skape en bredere lesekompetanse hos elevene, dersom lærere i alle fag følger alle kompetansemålene.

I stortingsmelding *Kultur for læring*, er de grunnleggende ferdighetene omtalt som en nødvendig forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. De henger sammen med fag, men fagene er i ulik grad egnet for denne utviklingen. De grunnleggende ferdighetene er omtalt som det engelske begrepet *literacy* nettopp fordi de favner mye bredere enn det å bare kunne lese (St.mld.nr 30, Kultur for læring).

”For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket (...). Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet” (Kjell Lars Berge 2005)

Kunnskapsløftet representerte en ny forståelse av kunnskap, nemlig at kunnskapen ikke er noe som sitter, foregår eller hviler inne i hodet på elevene.

Læreren fikk, ved den nye planen, større spillerom som profesjonell yrkesutøver, der målet ble at lærerne skulle få skape mer engasjement og kreativitet gjennom at de fikk mer frihet og ansvar for eget arbeid (St.mld.nr 30:3). Innenfor rammene må likevel læreren tilpasse målene til sine elever. En må ”tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole” (St.mld.nr. 30:3). På bakgrunn av denne Stortingsmeldingen ble det opprettet lokale læreplaner, der skoleeier har hovedansvaret. I tillegg til de overordnede prinsippene om kompetansemålene kombinert med lokale læreplaner, fokuserer *Kunnskapsløftet* mer på elevvurdering, differensiering og tilpasset opplæring, enn de tidligere planene har gjort (Dale og Øzerk, 2009).

Lesestrategier er av de mer konkrete tiltakene som har kommet ut av den nye læreplanen. Gjennom den generelle delen av læreplanen er det presisert at gode arbeidsvaner blir utviklet i skolen, og gir nytte langt ut over skolens rammer (Udir, 2015b). Læreren skal lære elevene gode vaner og forberedelser til videre samfunns- og arbeidsliv, gjennom for eksempel å lære dem gode lesestrategier. I tidligere reformer har elever skåret svært lavt på dette feltet (Dale m.fl. 2011:39). Arbeid med læringsstrategier har derfor blitt presisert i læreplanverket. «Gode læringsstrategier fremmer motivasjonen for læring og evnen til å løse vanskelige oppgaver, også i videre utdanning, arbeid og fritid» (Utdanningsdirektoratet 2012e). Arbeidet med strategiene må inngå i en større sammenheng, og for å bli en integrert del av selve opplæringen i grunnleggende ferdigheter og de ulike fagene (Stortingsmelding nr 30:36).

Arbeidet med læringsstrategier har sammenheng mellom de nyskapende og gjennomgripende prinsippene i *Kunnskapsløftet*, nemlig de grunnleggende ferdighetene. *Kultur for læring* viser blant annet til internasjonale undersøkelser og forskninger gjennom at de hevder at de grunnleggende ferdighetene bør identifiseres som særlig viktige for elevenes faglige og personlige utvikling (Stortingsmelding nr 30:9). For å forsikre seg om en kontinuerlig utvikling av de grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringen er det viktig at det videre ”integreres i læreplanene for alle fag på ulike nivåer” (Stortingsmelding nr 30:9). Gjennom dette arbeidet blir de grunnleggende ferdighetene definert som et felles ansvar og mandat for alle lærere, uansett undervisningsfag.

Lesing som grunnleggende ferdighet er et redskap for læring, men også en generell

forutsetning for ”å delta i samfunnet som en kritisk og reflektert borger, og en forutsetning for personlig utvikling” (Stortingsmelding nr 30:32). I samme Stortingsmelding blir det presisert at systematisk leseopplæring tradisjonelt har vært knyttet til norskfaget. Men at dette skal være den eneste arena for utvikling av disse ferdighetene, finnes det få argumenter for.

Det har helt fra starten av vært uklart hvordan man skulle oppfatte de grunnleggende ferdighetene, og hvordan man skulle arbeide med dem i praksis, på tross av bakgrunn og formål. I 2006 forklarte Skaftun at det er ”læreren i skolen og alle andre faglige bidragsyttere til skolefeltet som avgjør hva begrepet grunnleggende ferdigheter skal komme til å innebære” (Skaftun 2006:7). Her var han inne på hvordan *Kunnskapsløftet* åpner for en metodefrihet hos lærere, og at det er opp til hver enkelt lærer å finne ut av hva de grunnleggende ferdighetene skal innebære i deres fag.

Det ble tydelig gjennom evalueringer at slik de grunnleggende ferdighetene var presentert i *Kunnskapsløftet*, ikke ble forstått slik av lærerne i praksis. De ble i beste fall tolket og forstått på ulike måter, men det fantes ikke klare rammer. I 2012 utarbeidet derfor *Kunnskapsdepartementet* det de kalte *Et rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, som nevnt tidligere. Dette ble kalt et grunnlagsdokument, og definerte og skisserte funksjonen det var ment at de skulle ha. I tillegg ble progresjonen i hvert av de fem nivåene beskrevet. Viktigheten og bakgrunnen for de grunnleggende ferdighetene ble igjen presisert her. ”Forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Ferdighetene er avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse” (Utdanningsdirektoratet, 2012a:5).

Mange av de sentrale prinsippene i *Kunnskapsløftet* ble dårlig mottatt av lærere og skoleledere i praksis når planen kom, fordi den ikke var tydelig nok, på tross av presiseringer og rettleidninger. Allerede seks år etter at læreplanen kom, ble det foretatt en større revidering av en rekke av områdene i planen, og de grunnleggende ferdighetene var et av disse områdene. ”Arbeidet med revisjon ble ikke satt i gang fordi læreplanene i *Kunnskapsløftet* var utdaterte, men fordi skolene ikke har greid å omsette grunntakene i læreplanverket til endringer i praksis” (Skrivesenteret, 2013:1). Dette ble også videre presisert i et høringsbrev fra Utdanningsdirektoratet. ”En intensjon med *Kunnskapsløftet* er at alle lærere i alle fag har et felles ansvar for å støtte elevenes læring når det gjelder de grunnleggende ferdighetene, og dermed ivareta dette i opplæringen i sine fag” (Utdanningsdirektoratet, 2012b:2).

Heller ikke denne revisjonen forklarer klart hva som ligger i begrepet grunnleggende ferdigheter og hvordan disse skal implementeres i praksis (Aasen, Skaftun og Wagner 2015:50). Aasen m.fl. beskriver nettopp dette. Forfatteren har til hensikt å ”drøfte det vi ser som en uavklart spenning mellom ulike forståelser av de grunnleggende ferdighetene” (Aasen, Skaftun og Wagner 2015:50). Den uavklarte spenningen handler først og fremst om hvorvidt man forstår de grunnleggende ferdighetene som fagspesifikke eller fagovergripende. En fagovergripende forståelse vil føre til at faglærer kan oppleve at ferdighetene blir for abstrakte fremmedelementer (Aasen, Skaftun og Wagner 2015:54). Dette kan forklare at de senere i boka konkluderer med at det handler om en ”langsom implementering av ferdighetene i skolens praksis” (Aasen, Skaftun og Wagner 2015:55).

Kunnskapsløftet, både som styringsreform og som læreplanreform, var ment som en kvalitetsreform som skulle styrke norske elevers kunnskap målt opp mot internasjonale standarder. Dette skulle blant annet skje gjennom økt fokus på statlig formulerte kompetansemål, delegering av ansvar, pedagogisk frihet, fokus på læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter. I likhet med annet reformarbeid er veien fra teori til praksis stor, og det er heller ikke noen garanti for at de gode intensjonene ved læreplanen noen gang ser dagens lys i praksisfeltet.

2.4 Lesing og læring

Det er nødvendig med en avklaring av forholdet mellom læring og lesing. Læringen handler om å kunne reflektere over noe man har lært og gjøre den kunnskapen man har tilegnet seg om til noe eget (Lesesenteret, på vegne av Utdanningsdirektoratet, 2008). Læring er også definert som en varig endring i opplevelser og adferd som henger sammen med tidligere erfaringer (snl:2016). Astrid Roe kobler leseforståelsen til å skape mening ut i fra en tekst (Roe, 2011:85). På denne måten kan vi se likhetene mellom læring og lesing.

Lev Vygotsky og Jerome Bruner har et sosiokulturelt syn på læring. Vygotsky er opptatt av utviklingssoner, og er kjent for å ha beskrevet området mellom to utviklingsnivå som elevens læringsprosess. Det første nivået kan eleven lære på egen hånd, mens det andre nivået kan man nå ved hjelp av andre. Det kan for eksempel være gjennom hjelp fra læreren. «Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egen hånd – men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter» (Vygotsky 2001:166). Læreren kan fungere som en veileder i prosessen mot for eksempel å kunne lese og skape mening ut i fra en tekst, gjennom

for eksempel å lære elevene gode lesestrategier. Dette kan kobles til Bruners teori om at læringen kan skje som en stilasbygging. Bruner kaller dette samspillet som er nevnt over, mellom den som er i en læringssituasjon og den som er mer kvalifisert, for en stilasbygging (Bruner 1996, Breivik og Gunnulfsen 2012, Skaftun mfl. 2014). I skolesammenheng er stilasbyggingen et samarbeid mellom elev og lærer, der læreren kan veilede og hjelpe eleven underveis til å klare å bygge sitt ”stillas”. Dette kan også kobles til lesing, gjennom at læreren lærer elevene gode lesestrategier og jobber sammen med elevene i starten av leseprosessen. Deretter kan læreren trekke seg mer og mer ut, og til slutt kan elevene selv lære seg å bruke ulike lesestrategier for å skape mening ut fra ulike typer tekster. Målet kan være at elevene skal bli så trygge på lesestrategiene at de selv velger den strategien de mener passer til de ulike tekstene.

På tross av flere ulike teoretiske tilnærminger til lesing, har dagens leseforskere i større grad klart å sammenfatte disse. Roe peker på at de vitenskapelige retningene ikke står i motsetning til hverandre, men at de heller er med på å forsterke og utfylle hverandre. Hun forklarer videre at de derfor på hver sin måte forteller noe om viktighetsgraden av leserens sosiale og kulturelle bakgrunn, kombinert med tidligere erfaring for leseforståelsen (Roe, 2014:30). Både Kulbranstad (2003) og Skaftun (2006) har påpekt «nødvendigheten av å kombinere innsikter fra kognitiv og sosiokulturell teori for å forstå elevers leseutvikling i skolen» (Skaftun 2006:95). Begge teoriene er nødvendig for elevenes leseutvikling, de utfyller hverandre og skal være med på å forsterke elevenes lesing.

2.4 Evaluering av *Kunnskapsløftet*

I etterkant av at læreplanen ble satt i verk, har det blitt foretatt en rekke evalueringer, fordi den ikke ble mottatt og arbeidet med slik intensjonen var, på grunn av at mange misforsto intensjonen. Evalueringene har fokusert mye på om planen har vært vellykket, og om den har vært realisert slik intensjonen var. ”En evaluering av utdannings- og læreplanreformen, kan sies å hvile på en premiss der reformens grad av vellykkethet knyttes til hvorvidt dens intensjoner operasjonaliseres og realiseres” (Dale m.fl. 2011:9). Evalueringene har dreiet seg om hvordan arbeidet med læreplanen har foregått i praksis. Hovedansvaret for evalueringsarbeidet har ligget hos *Utdanningsdirektoratet*. Arbeidet har resultert i 40 større rapporter med omfattende dokumentanalyser, spørreskjema, intervjuer og observasjoner.

”Elevenes læringssituasjon etter *Kunnskapsløftet*” av Olsen, Hofenbeck og Lillejord tar utgangspunkt i 50 ulike arbeid er med empiriske analyser knyttet opp mot *Kunnskapsløftet*. Hovedkonklusjonen deres for alle analysene er at selv om ”det finnes noen godt dokumenterte endringer i elevenes læringssituasjon, har vi liten evidens for å slutte at endringene skyldes LK06” (Olsen m.fl. 2013:366). I en lignende rapport skrevet av Kirsten Sivesind trekker hun sammenligninger mellom tre av de største nasjonale evalueringsrapportene. Hun drøfter disse med et mer internasjonalt sammenlignbart perspektiv, og kommer blant annet til konklusjonen at ”det er store variasjoner i oppfatning og fortolkning av eksempelvis grunnleggende ferdigheter, noe som kan forstås på bakgrunn av at begrepet er nytt og i liten grad etablert gjennom skolens praksis” (Sivesind, 2013:378).

Rapportene nevnt over går for det meste på hovedtendenser, mens andre primærrapporter går mer i dybden av resultatene. Likevel er det mange dystre konklusjoner på vegne av *Kunnskapsløftet*, og som en konsekvens av disse ble det som nevnt tidligere gjennomført revisjon av læreplanen fra skoleåret 2013/2014. Innholdet i revisjonen kan gi noen symptomer på hvor implementeringen har vært svakest, og her blir også de grunnleggende ferdighetene trukket frem. Et sentralt formål med revisjonen har vært å tydeliggjøre formålet med, forståelsen av og ansvaret for de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet 2012b, Skrivesenteret 2013). ”Læreplanrevisjonen gjør det svært tydelig at skolen ikke gjør jobben sin hvis lærere gjennomfører skoleåret ved å krysse av for hvert kompetansemål som er ”gjennomgått”, og ikke aktivt tar definisjonene av de grunnleggende ferdighetene på alvor i undervisningen (Skrivesenteret, 2013:avsnitt 21).

I tillegg til alle evalueringsrapporter er det skrevet en del master- og doktorgradsoppgaver som bidrar med relevant forskning om innføringen av *Kunnskapsløftet*. Arbeidene er i hovedsak i perioden 2006-2013, men har ulikt fokus på både vinkling, problemområde og metodisk tilnærming. Fellesnevneren er grunnleggende ferdigheter, og også disse oppgavene bekrefter hovedtendensene som de statlige evalueringsrapportene peker på. I masteroppgaven *Et år med lesing som en av de grunnleggende ferdighetene* fra 2006 skrevet av Else Dahl, forsker hun på hvordan gjennomføres ’å kunne lese’ i teori og praksis. Hun konkluderer med at lesing ikke er et prioritert tema, annet enn at det er nedfelt i den nye læreplanen, og at strukturert arbeid med lesing over tid ser ut til å være mangelvare. ”Foreløpig gjenstår det å se om det er nok, eller om planen stort sett bare blir å finne i ulike dokumenter fra ulike aktører” (Dahl, 2006:116). Fem år etter at Dahl kommer med denne konklusjonen peker Heidi

Lindhagen i masteroppgaven sin på at de grunnleggende ferdighetene fremdeles ikke har blitt et målrettet arbeid i skolen” (Lindhagen 2011:4).

Sylvi Mausestaden ser på lesing gjennom problemstillingen sin ”Hvordan konstrueres forståelser av de grunnleggende ferdighetene, spesielt med hensyn til `å kunne lese`?”. Hun knytter lesing som grunnleggende ferdighet nært opp mot literacybegrepet. Hun kommer frem til konklusjonen ”de grunnleggende ferdigheter som begrep er lite egnet til å formidle forståelser av lesing slik de blir konstruert og formidlet i kompetansemålene knyttet til `å kunne lese`” (Mausestaden 2007:v). Mausestaden legger en del av skylden på begrepet grunnleggende ferdighet når hun forklarer hvorfor det sentrale prinsippet ikke har blitt implementert, slik intensjonen opprinnelig var.

Selve evalueringen har vist at introduksjonen av de grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet* ikke har ført til ønskede resultatene i praksis. Videre i oppgaven vil jeg foreta dybdeintervju med flere lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Her vil jeg se på hvilke tanker de har rundt lesing som grunnleggende ferdighet, og om *Kunnskapsløftet* har være med på å prege deres undervisning som leselærere i skolen. Jeg vil til slutt forsøke å knytte svarene deres mot lese teorien, og de funnene som spesielt *Kunnskapsløftet – tungt bør å bære* peker på.

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilken metode som ble brukt i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg har valgt å bruke kvalitative metoder, og har gjennomført dybdeintervju om lesing på ungdomstrinnet med fire norsklærere på Sørlandet. Målet med dybdeintervjuene var å finne ut hvordan fire lærere reflekterer rundt lesing på ungdomstrinnet, i lys av Kunnskapsløftet, og hvordan de arbeider med dette i klasserommet sitt.

En kvalitativ forskningsmetode brukes til å undersøke og beskrive menneskets opplevelse, oppfatning og erfaring av noe eller noen. Observasjon, intervju og tekstanalyse er de mest anvendte metodene innenfor kvalitativ forskning. Det kan være utfordrende å sette seg inn i kvalitativ metode, ettersom dette er en fleksibel forskningsmetode. I denne oppgaven vil det i hovedsak bli brukt fire dybdeintervju. I den kvalitative metoden er det fokus på få deltakere, for å skape et mer beskrivende bevismateriale. Den kvalitative samtalen skal være en samtale som er godt gjennomtenkt, og den bør inneholde både åpne og lukkede spørsmål (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 49). Intervjuobjektene kalles heretter informanter.

Det kvalitative intervjuet brukes ofte når man ønsker å finne ut hvorfor/hvorfor ikke noe skjer. Gjennom intervju kan vi tilegne oss fylldig informasjon. I forberedelse med intervjuet må jeg finne ut hva jeg ønsker informasjon om, hvem jeg skal snakke med, hvilken form samtalen skal ha, og hvordan samtalen skal gjennomføres.

3.1 Hvem og hvor mange?

I forskningsoppgaven valgte jeg å intervju fire lærere som underviser i norsk og lesekurs ved en ungdomsskole på Sørlandet. Gjennom arbeidet har jeg vært i kontakt med flere skoler, men endte til slutt på informantene som heretter kalles *Reidun*, *Randi*, *Rebekka* og *Rune*. Disse lærerne har ulik erfaring i skolen, og de har alle forskjellige måter å praktisere lesing på.

Rune og *Rebekka* har arbeidet som lærer i over 20 år, og har lang erfaring som leder i klasserommet. De har begge undervist i norsk gjennom hele sin yrkeserfaring. *Reidun*, *Randi* og *Rune* har ikke like lang erfaring, verken som lærer eller som underviser i norsk. *Reidun* underviser derimot i lesekurs, og arbeider spesielt med elever med lese- og skrivevansker. Alle informantene, bortsett fra *Reidun*, underviser også i KRLE eller samfunnsfag.

Alle de fire informantene arbeider med lesing i ungdomsskolen, men de arbeider på forskjellige trinn. Jeg gjennomførte et dybdeintervju med alle fire informantene hver for seg. De fikk ikke spørsmålene på forhånd, men de fikk vite tema. Grunnen til dette var at jeg ønsket mest mulig spontane og ærlige svar, altså ikke noe som var innøvd eller veldig gjennomtenkt på forhånd. I etterkant av selve intervjuet har vi utvekslet spørsmål per mail, for oppklaring rundt noen av spørsmålene. Selve intervjuet ble gjennomført som en samtale mellom meg og informanten om lesing på ungdomstrinnet, og dette gikk som en rød tråd gjennom hele samtalen. Informantene kom flere ganger naturlig inn på spørsmålene etter hvert som vi begynte å snakke, og da ble det mer en naturlig samtale ut av intervjuet. Dette resulterte i at vi snakket om andre ting, som ikke omhandlet spørsmålene jeg hadde lagd på forhånd, men som likevel kan anses som relevant for oppgaven. Jeg spilte inn lydopptak av hva de sa, og transkribert alle intervjuene i etterkant, slik at bearbeidingen av stoffet ville bli enklere. Intervjuene er ikke lagt ved oppgaven i fullstendig form, men trekkes inn i framstillingen som mindre sitat. Jeg vil trekke frem interessante funn, og kommentere disse gjennom hele oppgaven.

3.1.1 Utvalg

Den aktuelle populasjonen for prosjektet mitt er i utgangspunktet alle lærere på ungdomstrinnet, men det vil naturligvis være altfor stort å undersøke alle lærere på ungdomsskolen i en masteroppgave, og jeg har derfor valgt å avgrense det til fire norsklærere på én ungdomsskole på Sørlandet. Jeg valgte få informanter for å virkelig kunne gå i dybden av temaet jeg har valgt å skrive om. Valg av skole er først og fremst gjort på bakgrunn av praktiske hensyn, der de valgte informantene var enklest å få tilgang til. Det kan også argumenteres for at denne skolen kan være en representativ skole innenfor mitt tema, ettersom alle skoler må forholde seg til samme lov- og læreplanverk. Dersom man ser det på denne måten, *kan* resultatene gi en god indikasjon på et generelt nivå. På den andre siden vil nok svarene i intervjuet være preget av hvordan de arbeider med lesing på den aktuelle skolen, og arbeidsmetoder og erfaringer vil naturligvis variere fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Jeg er imidlertid ikke på jakt etter det generelle i min oppgave. Gjennom bruk av en kvalitativ undersøkelse søker jeg etter de uvanlige svarene og de mer spesielle meningene og følelsene. Derfor sikter jeg etter dybde, og ikke etter bredde. I den kvalitative undersøkelsen avdekker vi fenomener, og gjør et utvalg av deltakere som representerer en gruppe som sitter med kunnskap om et fenomen (Jacobsen, 2005:171). I mitt tilfelle er dette fenomenet knyttet til forskningsspørsmålene jeg har valgt å fokusere på i min masteroppgave.

3.1.2 Er det problemer knyttet til utvalget?

Jeg har gjort et strategisk utvalg når det gjelder å avgrense populasjonen ytterligere. De fire informantene er hentet fra samme skole, men har ulik erfaring. Av praktiske årsaker, som jeg vil komme nærmere inn på under kapitlet metoderefleksjon, valgte jeg at alle informantene skulle arbeide ved samme skole. Likevel tenkte jeg nøye på kjønn, alder og erfaring i skolen, før jeg spurte fire forskjellige informanter. Dette er bakgrunnen for at jeg valgte kvinnelige og mannlige lærere med ulik erfaring og kompetanse i skolen. På forhånd hadde jeg tenkt at jeg skulle holde meg til tre informanter, men etter samråd med min veileder fant vi ut at det kunne vært lurt å utvide til fire lærere, dersom det i praksis lot seg gjøre. Utvalget ble derfor bestående av fire informanter fra alderen 35 til 60 år. Ettersom det tradisjonelt sett har vært norsklæreren som har hovedansvaret for leseopplæringen, falt valget på et utvalg av norsklærere. Dette var et av kriteriene jeg hadde for utvalget.

Noen svarene blir veldig like, for eksempel spørsmålene om hvordan de arbeider med lesing på skolen er de arbeider, og om de har blitt kurset i dette emnet før. Det vil si at resultatene mine kan fremstå som litt kunstige. Likevel har ingen av informantene arbeidet like lenge ved skolen, og alle har erfaring fra andre skoler. Spesielt spørsmålet om hvordan de arbeider på skolen med lesing, vil nok være preget av at alle arbeider på samme skole. Dette vil være ulikt fra skole til skole, og derfor burde jeg nok ha hatt informanter fra ulike skoler, sett i ettertid. I praksis var dette vanskelig å gjennomføre fordi det er mange som trenger informanter til sine oppgaver, noe som har gjort det vanskelig å få skoler og lærere til å stille som intervjuobjekter.

3.2 Hvordan?

3.2.1 Intervjuene

Intervjuene mine utgjør mine primærdata for undersøkelsen. Det er derfor viktig å gjøre rede for innsamlingen av datamaterialet. Noen av informantene hadde mye å komme med, og det ble derfor viktig at jeg var tydelig og påpasselig med behandlingen av mine respondenter. En tillitsrelasjon mellom forsker og informant, og en åpen informasjonsutvikling, er viktig for å oppnå god kommunikasjon. Dette må tas på alvor (Jakobsen, 2005:149). Jeg ville unngå at mine tanker og erfaring skulle utgjøre en bestemmelsesfaktor og virke styrende på denne masteroppgaven. For at alle informantene skulle stille likt, gav jeg den samme informasjonen i forkant til hver informant. De fikk vite tema for intervjuet, men ellers visste de ikke hva

intervjuet kom til å dreie seg om. På denne måten var forventningene for intervjuet ikke preget av noe annet enn tema jeg har valgt.

For å gjøre informantene mest mulig komfortable i situasjonen startet vi intervjuet med litt lett samtale, og avsluttet med en oppsummering der informantene kunne få lov til å legge til noe, dersom de satt inne med mer informasjon eller refleksjoner. Dette gjorde jeg for å skape mest mulig trygghet i situasjonen. Enkelte av informantene var nervøse i forkant, og da merket jeg spesielt effekten av *briefing* i forkant og *debriefing* i etterkant (Kvale, 1997). Selve gjennomføringen av alle intervjuene var tilfredsstillende, men kvaliteten på de ulike spørsmålene var varierende. Når det er sagt, er det viktig å poengtere at mitt valg av intervjuform, likevel fungerte som forventet. Jeg måtte gjennom flere av intervjuene ty til mer utfyllende og dypere forklaringer, for å forsikre meg om at informanten hadde forstått spørsmålet. Avslutningsvis fikk informantene komme med spørsmål eller en kommentar, og her fikk jeg mange gode oppsummeringer av deres mening om lesing i skolen. Disse svarene var interessante, og noe jeg virkelig anså som viktig i masteroppgaven min.

3.2.1.1 Hva er eventuelt problemet med intervjuene?

I første omgang tenkte jeg å intervju tre lærere, men det viste seg at dette var i minste laget for å mette behovet for å drøfte problemstillingen best mulig. Jeg valgte derfor å spørre én lærer til, for å sikre nok datainnsamling til drøftingsdelen. Ettersom jeg valgte en kvalitativ tilnærming i oppgaven min, har jeg valgt å bare konsentrere meg om praksisen på den ene skolen. Denne praksisen vil være ulik fra skole til skole, og vil derfor kunne danne et snevert virkelighetsbilde av skolehverdagen. Jeg har derfor valgt å presisere i problemstillingen at det gjelder refleksjoner av hver enkelt lærers egen praksis, ikke hvordan praksisen er eller skal være.

3.2.2 Analysen

Spørsmålene til intervjuene arbeidet jeg mye med for å finne ut hva jeg egentlig var på jakt etter å finne ut av. Noen av spørsmålene gjentar seg litt, og enkelte av informantene refererte noen ganger til noe de hadde sagt tidligere i intervjuet.

Jeg valgte likevel å ta med en del spørsmål rundt emnet, fordi jeg hadde valgt et dybdeintervju. Analysedelen ble strukturert med at jeg lagde spørsmål som berører ulike

tematikker. Tematikkene jeg valgte var *bakgrunnsinformasjon, tolkninger og forståelser av leselærermandatet, holdninger til leselærermandatet, lærerens undervisningspraksis og sammendrag*. Denne inndelingen gjorde at jeg fikk en strukturert og tematisk analyse.

Forholdet mellom spørsmålene jeg stilte informantene og forskningsspørsmålene mine henger nøye sammen, og det var forskningsspørsmålene som dannet grunnlaget for inndelingen av de ulike tematikkene til intervjuet.

Intervjuguide

Introduksjon:

1. Er lesing et tema drøfta og diskutert blant lærerne der du arbeider?
2. Har du inntrykk av at mange av dine lærerkollegaer er opptatt av dette?
3. Er dette et tema du selv har vært spesielt opptatt av, og som du har interessante erfaringer med?
4. Hvor mye tid bruker du på å bedre elevenes lesekompetanse? Hvor mye tid går til dette?
5. Har dere blitt kurset i dette temaet?
6. Er du kjent med rapporten ”Kunnskapsløftet – tung bør å bære”?
7. Hvordan tolker og forstår du mandatet om at du skal være leselærer i alle fag?
8. Hva tenker du om at alle lærere etter Kunnskapsløftet skal være leselærere i sine fag?
9. Hva skal til for at du best mulig skal kunne jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet?
10. Hva tenker du om at lesing er formulert som grunnleggende ferdighet?

Leselærermandatet og undervisningsfag

11. I første utkast av læreplanen ble det presisert at norsklæreren hadde et særskilt ansvar for leseopplæringen. Dette ble etter hvert fjernet og presisert som et fellesansvar. Hvem har faktisk ansvaret hos dere? Bør det være norsklæreren sitt ansvar? Har du inntrykk av at dine kollegaer har samme oppfatning av hvor ansvaret for leseopplæringen bør ligge? Hvorfor mener du dette?
12. Er det en tradisjon i norskfaget at norsklæreren er leselærer? Hvis ja, hvorfor tror du denne tradisjonen sitter så dypt?

Leselærermandatet og kjønn:

13. Har forståelsen av leseopplæringsbegrepet og holdninger til dette noe med kjønn å gjøre? Hva tror du om det?

Leselærermandat og utdanningsbakgrunn

14. Underviser du i noen andre fag enn norsk?

15. Hvilke aktiviteter arbeider du med leseopplæring i dette faget? Føler du på det samme ansvaret her som i norskfaget?

Leselærermandat og undervisningspraksis

16. Hvordan tolker, tenker og praktiserer du leselærermandatet ditt?

Avslutning

17. Har du noen spørsmål eller noe du ønsker å legge til, som du ikke har fått sagt gjennom intervjuet?

3.2.2.1 Hva var eventuelt problemet med analysen?

Som nevnt tidligere ble spørsmålene til intervjuguiden delt inn i kategorier for forskningsspørsmålene. Jeg ønsket å stille konkrete spørsmål, og heller la informantene svare det sammen om igjen, dersom de følte det var noe de hadde sagt tidligere. Dette gjorde jeg for å sikre meg gode svar på alle forskningsspørsmålene. I innledningen ønsket jeg å bli kjent med hvordan de arbeidet med lesing og om dette var noe de hadde blitt kurset i, her var svarene varierende. Ettersom hele personalet hadde blitt kurset, var det likevel en av informantene som svarte at hun ikke hadde blitt kurset i lesing. Deretter ønsket jeg å finne ut om ansvaret for lesing, og hvor dette ansvaret ligger eller bør ligge. Etter dette valgte jeg å trekke spørsmålene mer over på om lesemandatet kunne ha noe med kjønn eller undervisningsbakgrunn å gjøre, for å se om jeg kunne finne noen tendenser til det ekstra forskningsspørsmålet mitt. Som avslutning valgte jeg å spørre om informantene hadde noen spørsmål eller noe de ønsket å legge til, slik at de ikke skulle brenne inne med noe etter intervjuet.

Jeg fikk en del forskjellige svar på spørsmålene, og de ulike informantene tolket spørsmålene litt ulikt, noe som førte til ulike svar. For eksempel spørsmålet om informantene har inntrykk av at lesing er noe kollegaer er opptatt av, fokuserer *Randi* og *Rebekka* på at det vil variere fra periode til periode ettersom det er et fokusområde på skolen, mens *Reidun* forklarer mer om at det nok vil variere fra fag til fag. Det var likevel også flere ting de var enige om, som for eksempel at lesing var noe de hadde arbeidet med i fellesskap på skolen, og at dette var et tema alle informantene var spesielt opptatt av. I etterkant mener jeg at spørsmålene førte til gode samtaler med alle informantene.

Noen av spørsmålene var overlappende, for eksempel spørsmål nr 12 kom stort sett alle informantene inn på i spørsmål 11, når de snakket om hvorfor de mente at hovedansvaret for leseopplæringen fortsatt i praksis ligger hos norsklæreren. Spørsmål nr 7 og 9 var også spørsmål som gikk litt inn i hverandre. Der fortalte informantene om at de syntes lesing som en grunnleggende ferdighet var viktig, og at de så viktigheten av at alle lærere er leselærere. Spørsmål nr 16 var også overlappende med spørsmål nr 9 og spørsmål nr 15. Alle disse tre spørsmålene gikk på hvordan informantene konkret arbeidet med lesing i sin undervisning. Her var det vanskelig å få konkrete svar for informantene. De snakket mye generelt om lesestrategier, men ikke konkret om hvordan de arbeidet med disse i klasserommet. Ingen av informantene pekte på noen konkrete aktiviteter de brukte, bortsett fra *Randi*, som nevnte så vidt at hun stoppe opp mens de leste en tekst for å sikre seg at alle elevene hang med. Jeg kunne nok ha fått mer ut av dette spørsmålet dersom jeg hadde vært enda mer konkret på at de skulle fortelle hvilke aktiviteter de brukte i klasserommet noen av gangene de arbeidet med lesing spesielt.

3.3 Min rolle som forsker

Jeg har arbeidet en stund som vikar ved skolen jeg har forsket på. Dette kan både ha styrket og svekket arbeidet med masteroppgaven min. Det kan ha svekket av flere årsaker. Det kan være at noen av informantene holdt igjen informasjon om skolen, som de antok at jeg allerede visste. I tillegg kan relasjonen vår ha spilt en rolle. Der de kanskje ikke ønsket å si sin ærlige mening for at de ikke skal fremstå annerledes, eller at de gjør noe som kan oppfattes som ”feil”. På den andre siden kan rollen min som vikar ved denne skolen har gjort at jeg fikk nettopp ærlige svar som de kanskje ikke hadde sagt dersom de ikke kjente meg. Siden jeg har god kjennskap til skolen, kan ha hjulpet meg til å forstå hva de snakker om, eller hva de referer til, som for eksempel da de arbeidet med *Ungdomstrinnet i utvikling (UIU)* eller hvordan de skåret på nasjonale prøver.

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse mitt metodevalg, samt å definere forberedelsene mine og arbeidet mitt frem mot gjennomføring av fire dybdeintervju. Masteroppgaven min er bygd opp på en kvalitativ tilnærming, der jeg har intervjuet fire lærere om hvordan deres praksis er rundt lesing, og om Kunnskapsløftet er integrert i deres refleksjon rundt lesing på ungdomstrinnet. Informantene består av tre kvinnelige og to mannlige norsklærere. De har

alle ulike erfaringer, både som leder i klasserommet og som norsklærer. Alle informantene arbeider ved samme skole, noe som kan gjøre at de ikke representerer et virkelighetsbilde av hvordan dagens skolepraksis er.

4.0 Resultat, analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra empirien. Hovedfokuset mitt er å finne lærernes perspektiv på lesing. Sekundært vil jeg se på om det foreligger forskjeller mellom kjønn og erfaring. Problemstillingen min er: *Hvordan er Kunnskapsløftets syn på lesing integrert i lærerens refleksjon rundt eget arbeid med lesing på ungdomstrinnet?*. Jeg har ut i fra denne problemstillingen valgt tre forskningsspørsmål som er delt inn i tre hovedkategorier: *tolkninger og forståelser av leselærermandatet, holdninger til leselærermandatet og utøving av leselærermandatet*. Disse ulike tematikkene har dannet utgangspunktet for analysedelen. Grunnlaget for inndelingen jeg har foretatt, er spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg vil legge ved de ulike relevante spørsmålene under hver tematikk, og legge ved mindre utdrag av sitat fra informantene. Deretter vil jeg kommentere sitatene og drøfte disse med teori. Alle informantene oppsummerte intervjuet med en kommentar, og denne vil danne en oppsummering av resultatdelen. Først vil jeg komme med bakgrunnsinformasjon for å få informantene naturlig inn på tema.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

I starten av intervjuet ønsket jeg å finne ut hvordan de arbeider på skolen med temaet lesing. Jeg spurte informantene om lesing er et tema som er diskutert og drøftet blant lærere der de arbeider. Her svarte informantene ganske likt, ettersom de arbeider på samme skole, men det var likevel litt forskjell på hva de fokuserte på, og hvor mye de syntes lesing ble prioritert på skolen der de arbeider. Lesing har tidligere vært et fokusområde gjennom den nasjonale satsningen *Ungdomstrinnet i utvikling*, og flere av informantene refererte til dette da jeg spurte om lesing er et tema de har diskutert blant lærerne der de arbeider.

Randi: Ja, fra august 2016 til april 2017 jobbet vi med lesing i fellestiden med alle lærerne på skolen. Da hadde vi besøk av noen fra Skolebasert utvikling (SKU), senere kalt Ungdomstrinnet i utvikling (UIU), som er et nasjonalt satsingsområde der du kan velge et fokusområde for din skole. På vår skole arbeidet vi med lesing. De vi fikk besøk av snakket om lesing, og gav oss mange forskjellige oppgaver som vi kunne arbeide med ut i klassen. Konkrete undervisningsopplegg til ulike fag, for eksempel hvordan vi kan jobbe med lesing i mat og helse, gjennom at man kan lage en tidslinje eller tankekart. De gikk egentlig gjennom alle lesestrategier med oss.

Randi snakker om en nasjonal satsing for ungdomstrinnet i hele Norge, der hver enkelt skole kunne velge mellom forskjellige fokusområder. Skolen der informantene arbeider valgte

lesing, og det er derfor hun og flere av informantene referer til dette. De omtaler det med forkortelsen UIU, som står for *Ungdomstrinnet i utvikling*. Reidun forklarer at det ligger i planene fremover å fokusere mer på dette området, ettersom det er en stund siden de arbeidet med det i fellesskap i kollegiet.

Reidun: Ja! Det diskuteres med tanke på at vi hadde en UIU-satsing, der vi hadde lesing som tema i alle fag. Det holdt vi på med i ett år, neste halvannet. Da hadde vi noen som kom fra universitetet for å hjelpe oss med det. Vi har også satset på det med språkløyper. Det ligger i planene fremover, og vi skal ha dette som fokus på fellestiden. Det er jo en ny satsing i kommunen, noen rammeverk de har laget i forhold til lesing, som vi må ta inn. Det ligger blant annet at vi skal se på dette rammeverket på planleggingsdagen etter påske. Vi skal se på hvordan vi oppfyller dette rammeverket. Det er en del kriterier og krav til hva skolene skal ha på plass i forhold til dette. Det har rektor og jeg arbeidet mye med, og kikket på vår egen praksis, så er det noe med å ta dette rammeverket ut til læreren, for å se om læreren kjenner seg igjen.

Reidun viser her til *Språkløyper*, som er en nasjonal strategi for språk, lesing og skriving (Udir, 2016). Innenfor denne strategiplanen er målet å utvikle kompetansen til alle lærere og ansatte i barnehage på språk, lesing og skriving. Kunnskapsdepartementet står bak strategiplanen, og det er konkrete mål for hva kommunen har ansvar for, og hva den enkelte skolen har ansvar for. Det er interessant hvordan informantene her kobler arbeid med lesing som tema på hele skolen, og med en gang knytter dette opp mot strukturelle satsinger som ”kommer utenfra”. Begge informantene referer til at arbeidet med lesing enten er bygd opp rundt UIU eller rammeverk som kommunen har pålagt skolen å arbeide med. Reidun forklarer også at dette er noe som de skal arbeide mer med, og se på hvordan de skal ”oppfylle rammeverket”. Her får vi tydelig se at arbeidet med lesing på denne skolen er noe som er nært knyttet opp med hjelp fra andre instanser enn på skolen der de arbeider.

Under punktet om dette arbeides med på deres skole, var alle informantene enige om at lesing var et tema de hadde arbeidet med gjennom at de valgte dette som fokusområde på denne nasjonale satsingen. Likevel var de ikke helt enige om hvordan arbeidet har vært i etterkant, og hvilken effekt det har hatt på kollegaene deres. Jeg spurte om de hadde inntrykk av at mange av deres lærerkolleger er opptatt av lesing.

Rebekka: Jeg tror det også er litt sånn av og på. Det blir litt sånn at når man i en periode fokuserer på det, som for eksempel rett før nasjonale prøver, så er det ting vi prater om. Men det er kanskje som alt annet at skolehverdagen er så proppet med mange ulike fag og fokusområder, så jeg tipper jo at det kan være litt til og fra.

Reidun: Ja, men jeg vil også si at det er avhengig av fag. Det blir ofte slik at hvis du har norsk så er du naturlig opptatt av det, men hvis du har naturfag så er det ikke slik at du umiddelbart tenker at det er et lesefag. Jeg tenker at alle fag er lesefag.

Randi: Ja, det går jo i perioder. Når vi har hatt besøk av noen som snakker om lesing, så er de flinke til å bruke alle disse skjemaene, men etter hvert dabbet det litt av. Folk er opptatt av lesing, men jeg vet ikke hvor opptatt. Man skal lese i alle fag, men jeg vet ikke hvor opptatt alle er av lesing i alle fag.

Jeg legger særlig merke til at *Randi* kobler arbeidet med lesing til noen skjema. Hun nevner at disse blir brukt mye etter det har vært fokus på emnet, men at det kan forsvinne litt. Det som er særlig interessant her er at hun kobler arbeidet med lesing til skjema, og det får meg til å bli nysgjerrig på hvilke skjema hun mener. Her kan det virke som om *Randi* arbeider med lesing etter konkrete arbeidsopplegg som hun sitter igjen med etter de har hatt besøk av noen som har snakket om lesing. Dette kan tyde på et noe instrumentelt forhold til lesing, og jeg får inntrykk av at arbeidet med lesing kan kobles til noe som er riktig eller galt, gjennom at hun forklarer at arbeidet med skjemaene dabbet av.

Alle tre informantene forklarer at arbeidet med lesing er avhengig av perioden, og hvordan fokuset har vært de siste årene. Igjen blir arbeidet med lesing koblet til noe som skjer i en periode, med hjelp utenfra skolen. *Reidun* peker på at hun vet at alle fag er lesefag, men at nok ikke alle lærerne føler på dette ansvaret. Rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære* viser at samlet sett har *Kunnskapsløftet* ført til økt fokus på lesing, men at det ikke har blitt en integrert del av fagene, verken i grunnskolen eller på videregående (Udir, 2009:14). Den forklarer videre på at det kan virke som at intensjonen med den grunnleggende ferdigheten har blitt misforstått i skolen, og at dette kan være en av grunnene til at de ikke har fått det ønskede resultatet av *Kunnskapsløftet*, på tross av den store satsningen. Informantene var uenige om hvordan oppfatningen av lesing på skolen deres var, men likevel var alle enige om at det nok kunne henge sammen med fokusområdet. *Rune* savnet tydeligere retningslinjer for skolen på dette området, noe som *Reidun* påpekte tidligere at ville komme som en ny satsing

gjennom *Språkløyper* (Udir, 2016). Han har ikke inntrykk av at kollegaene hans er spesielt opptatt av lesing.

Rune: Ikke spesielt. Det går mye på gamle innarbeidede vaner og rutiner. Det gjøres sånn, og så får vi gode innspill, men så glemmes det, fordi det er ingen overordnet som tar tak i det og spør hvordan det går med det. Det hadde nok vært lettere hvis skolen hadde hatt noen satsingsområder som vi ikke bare gjorde i tre måneder, men alltid. På denne skolen skal alle være gode lesere, for eksempel, fordi at det gjennomsyrrer alle fag at det er mange elever som faller utenfor fordi de ikke leser.

Rune forklarer også at lesing er noe som må satses på hele tiden, ikke bare for en periode, og dette samsvarer med viktigheten av lesing som er nevnt i *Kunnskapsløftet* (Udir, 2012). Alle informantene har til nå koblet arbeidet med lesing til noe som skjer dersom de får beskjed eller besøk av noen utenfra. *Rebekka* har så vidt nevnt at de i kollegiet arbeidet med lesing i forkant av nasjonale prøver, men at det har vært det eneste. I følge *Kunnskapsløftet* skal alle lærere være leselærere, og i den generelle delen er det presisert at den enkelte lærer har en metodefrihet når det gjelder arbeidet med de grunnleggende ferdigheten i sitt fag. Det er derfor interessant hvordan informantene mer enn en gang knytter arbeidet med lesing til noe som skjer ”utenfor skolen”.

Gjennom at lesing blir mer fokusert på som en satsing for den enkelte skole, vil dette kanskje også påvirke hvorvidt lærerkolleagene er opptatt av lesing. Jeg ønsket å finne ut om lesing var noe informantene var spesielt opptatt av, og som de hadde interessante erfaring med.

Spørsmålet jeg stilte var: *Er lesing et tema som du har vært spesielt opptatt av, og som du har noen interessante erfaringer med?* Her var svarene varierende, men ett gjennomgående svar var at alle var opptatt av lesing.

Randi: Ja, jeg er jo norsklærer så jeg er jo litt opptatt av lesing da. Da vi begynte med de som går i tidene nå i åttende klasse, så leste de så veldig sent når vi tok lesetester og prøver på dem. Da tenkte kollega min og meg at vi måtte gjøre noe. Han hadde noe erfaring med hurtiglesing, der elevene bare skulle sitte å se på et ark og trene øynene ved å se fra side til side, så vi jobbet ganske mye med i 8.klasse, og så har vi alltid hatt en bok de leser i tillegg. Når vi skal lese tekster, leser jeg aldri bare en hel tekst for dem. Jeg begynner med å fortelle om tema i teksten, så leser jeg litt eller så leser de litt, og så stopper vi opp kanskje to-tre ganger i teksten bare for å hente inn de som kanskje har falt ut. Da snakker vi om hva handler denne teksten om, hva går dette ut

på. Vi leser ikke bare en tekst og så er vi ferdige, vi stopper opp mange ganger underveis for å få med alle.

Randi sier hun er naturlig opptatt av lesing siden hun er norsklærer. Hun forklarer et konkret og tydelig eksempel på hvordan hun og kollegaen hennes har arbeidet med å bedre elevenes lesekompetanse fra 8.trinn til 10.trinn, gjennom å bruke ulike leseteknikker. I tillegg forklarer hun hvordan hun jobber med nye tekster i klasserommet, gjennom at hun tar pauser for å sikre seg at hun får med seg alle elevene. *Randi* forklare ulike verktøy hun bruker i arbeidet med lesing. Jeg legger særlig merke til at hun nevner hurtiglesing, noe som kan kobles som en trening i avkodingen. I tillegg legger hun til mot slutten at de ikke bare leser en tekst, men at de stopper opp, og snakker om hva teksten handler om, nemlig forståelsen av teksten. Det får meg til å tenke at *Randi* er bevisst på å arbeide både med selve avkodingen og med forståelsen, for å at elevene skal utvikle en god lesekompetanse.

Reidun er spesielt opptatt av lesing i alle fag, og underviser blant annet i lesekurs.

Reidun: Ja, jeg er jo veldig glad i lesing som tema i alle fag. Når jeg har undervist selv, så har jeg jo hatt norsk, men jeg har også hatt samfunnsfag og da har jeg jo brukt lesestrategier i det faget der, og nå har jeg lesekurs og skrivekurs, så det er klart at det er jo noe jeg selv er veldig opptatt av.

Her knytter *Reidun* lesing til følelser, det er noe hun er glad i. Det betyr at det er noe hun er spesielt opptatt av. *Reidun* peker på viktigheten av å kunne lese i alle fag, gjennom bruk av ulike lesestrategier. Ulike lesestrategier er nevnt i teoriedelen i *Rammeverket for grunnleggende ferdighet*. Roe forklarer at lesestrategier kan være lurt å arbeide med for å utvikle leseforståelsen. Hun viser også til at ulike lesestrategier er et av kjennetegnene på den gode leseren (2011:85).

Den gode leseren er noe *Rune* har arbeidet med. Han har inntrykk av at mange elever har feil syn på lesing, og hvorfor de skal lese. I tillegg har *Rune* et mer kritisk syn på lesing, og det henger ofte sammen med at han ikke føler at det er god nok tilrettelegging for å arbeide med lesing i klasserommet.

Rune: Jeg er jo opptatt av det. Jeg kan si mye om det, fordi jeg syntes at mange av lærebøkene er tungleste og lite elevvennlige. Det er veldig mye ord. Vi driver jo med begrepsforståelse fordi det viser seg at elevene leser veldig mange ord som de ikke

skjønner. De leser tekst fordi at læreren har sagt det, fordi de får en karakter, ikke fordi de har noe nytte av det. Hele vinklingen på undervisningen er i utgangspunktet feil, fordi vi skal jo skape nysgjerrighet og interesse for å lese, men det vi skaper er jo en sånn slags lydighetsløp hvor de skal gjøre som læreren sier for å få en god karakter. Det inspirerer ikke til lesing.

På dette spørsmålet velger *Rune* å vinkle det mot noe han er kritisk til, nemlig lærebøker, og at disse er for vanskelig skrevet. Han forklarer også at hele undervisningen blir feil, noe som gjør at jeg blir i tvil om hva det *egentlig* er han er kritisk til her. På den ene siden kan det tolkes som han er kritisk til læreverket han bruker, mens på den andre siden kan det tolkes som om han er kritisk til egen undervisning, og at det er vanskelig å undervise i lesing, dersom teksten man leser ikke er interessant for leseren. Jeg ønsket derfor å finne ut hva han egentlig mente med dette.

Gjennom intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål til informantene, og her syntes jeg det var interessant å finne ut av hvorfor *Rune* hadde inntrykk av at elevene bare leste for å få en god karakter. Hans oppfatning av dette hang sammen med at han har en oppfatning av at lesing ikke satses nok på i barneskolen, og at dette kan få store konsekvenser for elevene senere i livet.

Rune: Jeg syntes at slik jeg opplever det på de skolene jeg har vært, eller det som er mitt generelle inntrykk av den norske skole, er at det satses ikke nok på lesing i barneskolen. Vi skal ikke sitte med lesekurs på ungdomsskolen, da skal alle kunne lese. Jeg tror du skal være utrolig utenfor, og slite med mye hvis ikke du greier å lese på ungdomsskolen. Jeg synes vi driver og hjelper elever til lesetrening for mye på ungdomsskolen. Det er feil bruk av ressurser. Her er det jo elever som finner ut at de har dysleksi på ungdomsskolen, og det er jo for sent. Jeg synes at lesing skal være hovedfokuset, fordi det åpner så mange dører og det stenger så mange dører. Det må ligge i bakhodet til en lærer til enhver tid når man skal undervise. Alle må tenke på hvordan lesing skal foregå. Det er enkelte læreverk jeg kvier meg for å bruke, fordi det er så mye tekst, kjedelig tekst og vanskelige ord. Nå kan vi jo bruke nettet i stor grad, men inntrykket mitt er at lærebøkene ikke er opptatt av det vi synes er viktig eller det samfunnet synes er viktig. De er ikke tilpasset verden utenfor, og er sjeldent tilpasset det virkelige liv. På nettet der ute finnes jo alt av opplysninger, så det å lese til en prøve eller den puggina blir unødvendig. Pugging er greit å ha gjort, lære seg den muligheten, men det å lese, og lære seg til å finne opplysninger, og scanne teksten, og ulike leseteknikker, er viktig å lære seg.

Lesingen er noe som krever tidlig innsats, i følge *Rune*. Han mener at lesing bør være et hovedfokus fordi det åpner mange dører, og mangel på leseferdighet kan stenge mange dører. Han er igjen opptatt av at lærebøkene ikke er opptatt av det som er viktig. Lærebøkene skal ikke være fasit på undervisningen, men et hjelpemiddel til læreren. Dermed står læreren fritt til hvilke læreverk han eller hun ønsker å bruke. Læreren trenger bare å forholde seg til kompetansemålene i faget han/hun underviser i. Spørsmålet blir derfor, hvem er det egentlig som har ansvaret for gode tekster her? Det som er særlig interessant ved dette sitatet er at det kommer tydelig frem at intensjonen ved *Kunnskapsløftet* kanskje ikke er forstått i praksis. Selve *Kunnskapsløftet* åpner for en metodefrihet, og det er læreren selv som skal sørge for at kompetansemålene blir dekket, ikke lærebøkene.

Rune nevner også at han kan bruke nettet, men sier noe om at det er vanskelig å finne gode tekster her. Jeg tolker det dithen at han sliter med å finne gode tekster han kan bruke i klasserommet. Han nevner at kanskje det kan være et innspill til *Utdanningsdirektoratet*, som har bestemt at lesing skal arbeides med i alle fag? Men dersom tekstene er for vanskelige for elevene, vil dette kunne være en hindring i arbeidet med lesing i skolen. Det som er særlig interessant her er at han spiller ballen tilbake til *Utdanningsdirektoratet* som har bestemt at lesing skal drives med i alle fag, der han lurar på hvilke tekster han skal bruke fordi han mener lærebøkene er for vanskelige.

Rune har et klart inntrykk av lesing i skoleløpet. Han mener at det ikke satses nok på lesing i barneskolen. Lesing skal drives med i alle fag på barneskolen også, i likhet med på ungdomsskolen. Dette står i *Kunnskapsløftet*, og er en tydelig plan for hvordan den norske skole skal drives. *Rune* mener videre at lesekurs er noe som ikke skal drives med på ungdomsskolen, fordi da skal alle elever kunne lese. Dette bryter med intensjonen med *Kunnskapsløftet*, gjennom at lesing skal drives med på ungdomsskolen også. Alle lærere er leselærere på ungdomsskolen, som på barneskolen. Intensjonen med *Kunnskapsløftet* og andre tiltaksplaner som har kommet i etterkant, er at elevenes grunnleggende ferdigheter skal økes. Elevene skal bli gode lesere, og øke kompetansen gjennom fokus på lesing i alle fag.

Reidun er ikke enig i det *Rune* mener. Hun ser hvor ødeleggende det kan være for en elev å ikke kunne lese, og hvordan de klarer å kompensere for dette hele barneskolen, men når de kommer på ungdomsskolen blir de gjennomskuet. Hun ser også at forskning strider om lesekurs er det riktige, men hun peker på at fokuset på lesing uansett er viktig.

Reidun: Veldig mange av de leser jo, men de har jo lært seg å kompensere i mange år. Så når de kommer på ungdomsskolen så blir de møtt med en mye større tekstmengde og da plutselig så gjør måten de har lest på at de faller helt gjennom, så det er noe med å starte på nytt. Det å jobbe med ordets oppbygning, hva er lyder og hva er stavelser, klappe seg gjennom ordene, egentlig. Det er slik at forskning strider om lesekurs er noen god måte, men jeg tenker at fokus på lesing er bra uansett. Det er vår jobb å tenke gjennom hvordan vi følger opp lesekurs. Vi har hatt det som et intensiv kurs, og så går de inn til klassen, men da er jeg jo redd for at effekten etter hvert forsvinner igjen. Jeg tror lesekurs er bra, men skal det ha effekt så må vi følge det opp bedre enn det vi gjør nå.

Jeg ønsket å finne ut hvor mye tid lærerne anslår at de bruker på lesing i uka, og om de har blitt kurset i dette feltet. Spørsmålet jeg stilte var: *Hvor mye tid bruker du på å bedre elevenes lesekompetanse?* I tillegg valgte jeg å spørre: *Har dere blitt kurset i lesing?* Her var svarene varierende. Informantene mente selv at det var vanskelig å si noe om eksakte timer hver uke, men at lesing var noe som de arbeidet mye med i perioder, men at det ellers var et jevnt fokusområde i timene.

Reidun: Nei, jeg har ikke blitt kurset i lesing. Det er vanskelig for meg å svare på hvor mye tid jeg bruker egentlig, men jeg bruker jo 60 minutt i uka, intensivt i en periode. Akkurat nå har jeg skrivekurs, men vi leser jo også på skrivekurs.

Jeg legger særlig merke til at Reidun sier hun ikke har blitt kurset i lesing. Dette er et overraskende svar med tanke på all satsingen på lesing. Skolen har også i fellesskap blitt kurset, som flere av de andre informantene viser til. Det får meg til å tenke at Reidun ikke ser på disse besøkene utenfra skolen som kurs, kanskje heller mer som bare et vanlig samarbeid med kollegaene?

Rebekka: Ja, noen av oss har jo blitt kurset litt. Det er kjempevanskelig å si noe om hvor mye tid jeg bruker, fordi i høst før nasjonale prøver i lesing hadde vi satt av et par uker hvor det var ganske intensivt fokus på det. Vi bruker jo også tid i samfunnsfag og KRLE, spesielt i gjennomgang av nytt stoff bruker vi lesestrategier der også, så det er vanskelig å svare på. Litt hver uke, det er håpløst å si timer eller minutter her. Det er noe vi jobber med jevnt.

Når Rebekka nevner lesestrategien viser hun at hun er lojal mot planene om at man skal lese i alle fag. Hun sier at hun bruker lesestrategier i alle fagene hun underviser i, men at det

naturlig nok har vært ekstra stort fokus på dette i forkant av nasjonale prøver. Likevel påpeker hun at dette er noe hun arbeider jevnt med gjennom hele skoleåret. Rune arbeider litt annerledes. Han mener at det er viktig at elevene selv lærer seg hvordan de skal arbeide med lesestrategier for å forstå hva de faktisk leser. Han forklarte at han jobber med lesing, men at målet hans er at elevene skal bruke lesestrategiene de lærer, uten at han hele tiden må minne dem på det.

Rune: Hvis vi kan si at vi leser en roman eller tekster generelt så tenker jeg ubevisst eller bevisst at vi bruker en time i uka på ting som har med dette å gjøre, og at vi bruker en del tid på begrepsforståelse, at vi stopper opp. Vi har ukas ord på veggen, slik at viktige begreper blir lært. Jeg synes det er fint at de lærer seg noen nye ord, men hvis vi skal bruke begrepsskjema i hver time vi leser tekster, så blir vi jo aldri ferdig. Det kan jo være lurt å heller lære dem en forståelse av at de selv skal slå opp ordene når de leser. At vi ikke alltid trenger å bruke begrepsskjema og at de trenger en påminnelse om å slå opp ord, men at de selv forstår og får lyst til å slå opp for å finne ut hva ordene betyr. Det får jo mange av de flinke elevene til, fordi de gjør det de skal. Men kanskje for de som trenger det mest blir det bare en ekstra oppgave for dem, så da kan gidder de ikke å gjøre det. Igjen må jeg si at dette er noe som bør jobbes med på begynnelsen av skolen, for de har blitt innskolert i et system, og da er det vanskelig å forandre på dette systemet.

På spørsmålet om lærerne har blitt kurset i dette temaet, er svarene variende, men Randi påpeker her at hele skolen har vært med på UIU, så egentlig har alle blitt kurset i lesing, og hvordan de kan drive med lesing i sitt fag. Rune på sin side har vært UIU-ansvarlig tidligere, og har derfor blitt kurset litt mer enn de andre.

Rune: Ja, jeg har vært UIU-lærer, så jeg har vært på kurs der, gått på foredrag, og vi har drevet med det internt her også. Det har vært en nyttig påminnelse, men så lenge ikke det er satt av jevnlig påminning, så tror jeg folk nå er tilbake til gamle vaner. Som jeg sa tidligere; skolen har lesing som satsingsområde, som vi har hatt i halvannet år, altså i en periode, men vi må ha det som satsing alltid. Hver gang tenker jeg at ledelsen eller norskansvarlig på skolen må si at vi må komme med innspill og gode tips til hvordan vi skal drive med leseopplæring. Minne folk på at det er dette vi gjør hele tiden.

På dette spørsmålet sier Rune noe om at han savner en jevning påminnelse om å arbeide med for eksempel lesing, fordi det er lett å falle tilbake i gamle vaner. Han vil ha det som en satsing hele tiden, og at noen må holde i trådene for at de skal huske å arbeide med dette alltid. Det kan virke som han på en måte oppjonerer litt mot satsingstanken. Jeg synes det er

særlig interessant at han ønsker en jevnlig påminnelse ettersom planen sier tydelig at alle lærere er leselærere hele tiden. Planen sier at hver enkelt lærer skal arbeide med de grunnleggende ferdighetene i alle fag, og at alle har et felles ansvar for disse. Intensjonen med planen er at arbeidet med for eksempel lesing som grunnleggende ferdighet skal internaliseres i læreres undervisningspraksis, og det kan virke som at dette er noe *Rune* ikke har tenkt på, i og med at han vil at noen skal ha ansvar for en jevnlig påminnelse. En påminnelse er viktig, men det er også veldig viktig at læreren klarer å internalisere dette arbeidet i undervisningen sin.

Kort oppsummert er lesing noe de har arbeidet en del med tidligere ved denne skolen, gjennom at de har vært med på en nasjonal satsning, og valgt lesing som hovedområde her. Dette synes alle informantene at var lærerikt, og viste kollegaene viktigheten av lesing i alle fag. Alle informantene var også enige om at det er varierende i hvor stor grad kollegaene deres er opptatt av lesing, og at det går i perioder i forhold til om det er et fokus i kollegiet eller ikke. *Rune* var tydelig på at han ikke hadde inntrykk av at kollegaene hans var spesielt opptatt av lesing. Han savnet et tydeligere signal fra ledelsen om at skolen er en lesende skole, og han mente at fokuset på lesing var altfor knyttet mot perioder. Alle informantene var opptatt av lesing, og *Rune* hadde et spesielt klart inntrykk av lesing i den norske skole. Han mente at det ikke ble satset nok på lesing i barneskolen, og at man ikke skulle drive med lesekurs i ungdomsskolen. Dette får meg til å tenke at *Rune* foretar en form for ansvarsfraskrivelse. Det kan virke som han vil legge ansvar over på noen andre, i stedet for å ta ansvaret selv.

På *Runes* påstand om at lesekurs ikke hørte hjemme på ungdomsskolen var *Rebekka* helt uenig fordi hun mente elevenes lave leseferdighet i noen tilfeller ikke blir oppdaget før på ungdomsskolen, fordi eleven har klart å kompensere gjennom hele barneskolen. Det var varierende om informantene hadde blitt kurset i temaet.

4.2 Tolkninger og forståelse av leselærermandatet

Hver lærer har et leselærermandat, men ikke alle lærere føler på det samme ansvaret. Som nevnt tidligere kom det frem av *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* at de grunnleggende ferdighetene er være et avgjørende redskap for læring i alle fag. (Utdanningsdirektoratet, 2012a:5). Lesing skal derfor jobbes med i alle fag. Jeg stilte

spørsmålet: *Hvordan tolker og forstår du mandatet som leselærer?* De var enig om at dette er et felles ansvar i teorien, men at praksisen nok kanskje ikke gjenspeiler dette.

Randi: Jeg tenker jo at det er veldig viktig. Det er vel så viktig å kunne lese en samfunnsfagstekst som en tekst i norsk fordi det er jo det de må bryne seg på senere i livet, så det er viktig. Men jeg vet ikke hvor viktig alle lærere synes det er. For eksempel da det var nasjonale prøver i fjor, så måtte kontaktlærer rette nasjonale prøver i lesing, i stedet for norsklæreren. Da ble det jo reaksjoner hos enkelte, fordi noen fortsatt har oppfatningen av at det tilhører norskfaget.

Randi peker på viktigheten av å kunne lese. Hun sier noe om hva elevene kommer til å møte videre i livet av ulike tekster, og kanskje derfor er en samfunnsfagligtekst minst like viktig som en tekst i norskfaget. Det er særlig interessant at hun her mener at norsk er mindre viktig enn andre fag, fordi det er andre typer tekster, som for eksempel i samfunnsfag, som elevene møter senere i livet. Dette ser vi spesielt gjennom sitatet "... det er jo det de må bryne seg på senere i livet...". Det får meg til å tenke at hun ikke ser på litterære tekster og fornøyleslesing som noe viktig å kunne senere i livet. *Kunnskapsløftet* peker som nevnt tidligere på at lesing er viktig i alle fag, og stiller ikke det ene faget over det andre når det gjelder de grunnleggende ferdighetene. I tillegg kommer det også tydelig frem av kompetansemålene i norsk at elevene skal lese ulike typer tekster. Hun er også inne på usikkerheten rundt hva andre lærere tenker, og forklarer dette med at det kom noen reaksjoner på at kontaktlærer måtte rette de nasjonale prøvene, fordi mange fortsatt mener at nasjonal prøve i lesing tilhører norskfaget.

Rebekka trekker spørsmålet mer mot svake leseferdigheter.

Rebekka: Da tenker jeg at vi bør være bevisste på at av og til kan svake leseferdigheter være til hinder for at de får faglig utvikling. Det som vi har vært tvunget til å fokusere på i forbindelse med nasjonale prøver i lesing, hvor tekstene også da er tekster i samfunnsfag naturfag og KRLE, er at kanskje alle lærerne har en jobb å gjøre når det gjelder å fokusere på begreper og avkode fagtekster. Jeg syntes jo det kanskje var spesielt interessant da vi så at svake leseferdigheter kunne være til hindre også i matematikken. Der er det mange lesestykker, og hvordan bare det å være med i prosessen å avkode en matteoppgave og kanskje tegne opp problemstillingen, og hvordan det faktisk kan hjelpe. Dette jobbet vi med her i kollegiet faktisk. Vi hadde i forbindelse med UIU også noen samlinger i fellestiden hvor da ressursfolk, ei fra universitetet og ei fra PED-senteret i Mandal kom for å kurse oss. Sånn sett så har jo alle vært inne i den tankegangen. Jeg tror og mener at det faktisk kan ha ført til at

også rene faglærere har forstått at dette handler jo ikke bare om norsk, det handler jo faktisk om at vi bruker tekster i alle fag.

Alle informantene peker på viktigheten av å kunne lese i alle fag, fordi man møter forskjellige tekster i de ulike fagene. Spesielt *Rebekka* mener at satsingen på lesing og arbeidet med dette har hatt en virkning. Hun forklarer at de har fått noen utenfra skolen til å kurse dem i lesing, og at dette kan ha gjort at andre kollegaer har blitt mer bevisste på at lesing er viktig å arbeide med i alle fag. Hun sier at har ført til at andre faglærere også har fått opp øynene for at de er leselærere. Dette er særlig interessant at hun nevner, for det var også noe av intensjonen med *Kunnskapsløftet*. *Rebekka* fokuserer også mer på at man må være bevisst på at svake lesere kan være et hinder, spesielt i fag med tyngre teoretiske tekster.

Rune trekker spørsmålet mer mot at lesing er noe man må være innom i alle fag, men at man nok ikke leser på samme måte i alle fag. Igjen trekker han inn at lærere må minnes på at det ikke bare er norsklæreren som driver med leseopplæring. I teorien skal det være en selvfølge ut i fra *Kunnskapsløftet* at alle skal være leselærere, men her forklarer *Rune* at det er noe som krever en jevnlig påminnelse.

Rune: Jeg tolker det som det blir sagt, at lesing er noe man må innom i alle fag, og at da trengs det en begrepsopplæring. Kanskje dette faget gjør at en må lese på en spesiell måte fordi her er det korte tekster eller billedtekster. Det støtter jeg veldig, at alle lærere må minnes på at det ikke bare er norsklæreren som er ansvarlig. Det ble vi jo minnet på i UIU-prosjektet, at lesing skal drives med i alle fag. Det er ikke sikkert at man leser på samme måte i alle fag.

Rune påpeker her igjen at han er veldig opptatt av at det ikke bare er norsklæreren som har ansvar for leseopplæringen, men alle lærere. Han forklarer dette spesielt med at det ikke er sikkert at man leser på samme måte i alle fag, fordi man kan møte forskjellige typer tekster i de forskjellige fagene. Som nevnt tidligere var en av intensjonene med *Kunnskapsløftet* at lærere i alle fag skal ha et felles ansvar for å støtte opp om elevenes læring av de grunnleggende ferdighetene. Læreren har ansvar for å ivareta denne opplæringen i sine fag (Utdanningsdirektoratet, 2012b:2). Tidligere har jeg forklart at informantene ikke har inntrykk av at alle kollegaer føler på det samme ansvaret for leseopplæringen som dem.

Kunnskapsløftet – tung bør å bære, viste til det samme, nemlig at ikke alle lærere følte på et leselærermandat. Jeg var interessert i å finne ut om informantene kjente til rapporten

Kunnskapsløftet – tung bør å bære, og spurte derfor om: *Er du kjent med rapporten*

Kunnskapsløftet – tung bør å bære? To av informantene visste at rapporten eksisterte, men kunne ikke gjøre rede for innholdet i den. *Reidun* visste mer enn de andre, og kunne vite til at rapporten lå som et bakteppe når hun tekte på mandatet som leselærer i alle fag.

Reidun: Jeg har ikke tenkt på det så veldig at den rapporten ligger som bakteppe, men jeg tenker jeg at vi har en kjempeoppgave som leselærere i alle fag, fordi det stopper jo opp hvis du ikke kan lese. Da kan du ikke få regnet matte heller. Vi hadde akkurat et eksempel på en elev som har fått 7 av 27 poeng fordi han ikke skjønnte hva som sto skrevet. Da tenker jeg at da er jo lesinga hinderet for at han kan vise hva han kan. Jeg husker den rapporten, men det er mange år siden jeg har lest den.

Dette sitatet viser veldig tydelig at lærere tar innover seg de alvorlige konsekvensene dersom en elev ikke kan lese. Gjennom disse tankene kommer *Reidun* inn på hva som kan være en konsekvens dersom en elev ikke vet hvordan man skal lese ulike tekster, og at lesingen er et hinder for å prestere. Atle Skaftun forklarer at lesing er en del av dagliglivet i Norge, og at det kreves at et hvert menneske skal kunne lese for å fungere i dagliglivet (Skaftun, 2006). Det er dette *Reidun* påpeker, at det er viktig å ta ansvar på alvor, fordi dersom lesingen stopper opp, kan det få konsekvenser en rekke ting.

Kort oppsummert er alle informantene opptatt av viktigheten av å kunne lese i alle fag, på grunn av mangfoldet av tekster, og at man leser ulike tekster forskjellig i ulike fag. De er likevel enige om at nok ikke alle ser viktigheten av å drive med lesing i alle fag. Det var kun en av informantene som var kjent med rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære*. Hun kunne ikke gjøre rede for innholdet i rapporten, men mente å huske at den sa noe om oppgaven til læreren. Hun knyttet rapporten til den store oppgaven alle har som leselærere, og forklarte det med et eksempel der svake leseferdigheter kan være til hinder i et realfag dersom eleven ikke kan lese.

4.2.1 Forståelse av lesing som grunnleggende ferdighet og leselærermandatet

I *Stortingsmelding nr 30* ble det presisert at lesing som grunnleggende ferdighet er et redskap for læring, men at det også er en forutsetning for å kunne delta i samfunnet som en reflektert og kritisk borger (Stortingsmelding nr 30:32). I tillegg meldes det at lesing er en forutsetning for personlig utvikling. Det blir videre i meldingen presisert at den systematiske leseopplæringen har tradisjonelt sett vært knyttet til selve norskfaget, men at det finnes få

argumenter for at dette er den eneste arenaen for utviklingen av disse ferdighetene. Jeg spurte derfor informantene: *Hva tenker du om at alle lærere etter Kunnskapsløftet skal være leselærere?*

Randi: Jeg tenker at det er viktig og bra, det er jo det de møter senere i livet.

Igjen kan det virke som om *Randi* er inne på at tanken om norskfaget reduseres. Hun er opptatt av hva de møter senere i livet, og knytter ikke dette særlig til for eksempel fornøyleslesing av litterære bøker og tekster.

Rebekka mener at det er viktig å arbeide med lesing i alle fag, så lenge man jobber med tekster i de fleste fagene allerede. Likevel er hun kritisk til arbeidet med lesing i de praktiskefagene.

Rebekka: Jeg tenker at det gir mening så lenge vi jobber med tekster i de fleste fagene. Samtidig tenker jeg at vi må ha lov til å tenke at praktiskefag kanskje skal ha noe mindre av det for jeg tenker at det er kjempeviktig at elevene har praktisk fag. Når det er mange som sliter med lesing er det selvfølgelig flott å gi dem hjelp, men det er jo forskning som viser at hvis du fokuserer bare på problemområder så blir det ikke bedre, kanskje heller tvert imot, så jeg tror det er fornuftig at man kan la de praktiskefagene i første omgang være praktisk. Nå har jo ikke jeg satt meg inn i fagplanen i kroppsøving for eksempel, men så tenker jeg at det blir litt det samme som med regning, man skal jo drive med regneopplæring også i alle fag. Der må jeg si at jeg har nok ikke drevet mye med regneopplæring i norsk, men kanskje jeg har gjort det i samfunnsfag og KRLE i forbindelse med at vi må lese statistikker og sånn, så er det naturlig å putte det litt inn der. Jeg tenker det bør i utgangspunktet være naturlig og integrert, ikke sånn at det har vi visst ikke fått gjort noe med, så nå må vi putte inn lesing for det må vi faktisk gjøre. Det at man skal ha regning i engelsk for eksempel kan bli kunstig også, hvis man blir for opphengt i det.

Rebekka har gjennom alle de første spørsmålene vist at hun er lojal mot planene og mandatet sitt som leselærer, men her viser hun en motstand mot planen, gjennom at hun sier noe om de praktiskefagene. Hun mener disse fagene ikke trenger å fokusere så mye på de grunnleggende ferdighetene, fordi elever som sliter med for eksempel lesing og teoretiske fag skal få en pause fra dette i de praktiske fagene. Her kobler hun dette til at de grunnleggende ferdighetene naturlig må integreres i fagene, ikke at det er noe man må gjøre bare for å ha gjort det, fordi noen har bestemt det. Dette er særlig interessant fordi det strider med tanken

om at de grunnleggende ferdighetene etter *Kunnskapsløftet* skal integreres i alle fag. Hun mener at dette kan bli kunstig.

Reidun mener det er en selvfølge at alle lærere er leselærere, fordi hun sier at lesing egentlig er veien inn til alle fag.

Reidun: Det tenker jeg er en selvfølge, for igjen, lesing er egentlig veien inn til alle fag. Du må kunne lese, og du må kunne forstå hva du leser. Du må kunne ha en strategi for å finne ut hva som er viktig og hva som er uviktig i en tekst. Hvis du leser alt som like viktig, så vil du jo få en barriere. Jeg tenker som leselærer skal vi lære dem å lese godt, og det handler jo om å lære dem gode lesestrategier. Vi leser jo ikke alle tekster likt, man leser jo en fagtekst annerledes enn man leser ei novelle. Vi må lære dem måter å lese på i de forskjellige fagene.

På spørsmålet om hva hun tenker om at alle lærere er leselærere i sine fag etter *Kunnskapsløftet*, mener *Reidun* at dette henger sammen med at elevene må lære gode læringsstrategier i alle fag. Hun sier at som leselærer har man et ansvar, og hevder at lesing er veien inn til alle fag. Det får meg til å tenke at hun er spesielt opptatt av forskjellige typer lesing, spesielt gjennom at hun nevner at fagtekster er like viktig som å lese i novelle. Det som er særlig interessant ved dette svaret er at hun viser at hun er lojal mot læreplanen og tanken om at alle lærere skal være leselærere i sine fag.

Rune tar en annen vinkling på spørsmålet. Han savner klarere og tydeligere linjer på at denne skolen er en lesende skole, og han mener at det er ledelsens ansvar å holde i trådene her, slik at alle driver med lesing i sine fag, og ikke glemmer at dette er et ansvar som alle lærerne deler på. På slutten legger han til at svake lese- og skriveferdigheter kan ha en sammenheng med at noen elever faller utenfor.

Rune: Det er et ledelsesansvar, holde dette i gang, holde fokus på det, og minne oss på det. Gjerne sette det med store bokstaver. Husk at vi er en lesende skole. Det må være et fokus på det, og det er det ikke her. Jeg tror at det er nøkkelen til alt. Når du ser elever som faller utenfor, så er det ofte en sammenheng med at de ikke kan lese og skriver godt nok.

Jeg legger særlig merke til at *Rune* igjen her legger ansvaret over på noen andre. Han mener at det må komme tydelig frem at skolen er en lesende skole. Det får meg til å tenke at han

kanskje ikke helt har forstått tanken om at det er et felles ansvar, der alle må ta sin del av oppgaven gjennom å lære elevene å lese i alle fag.

Kort oppsummert var alle informantene helt enig i det som står i *Kunnskapsløftet* om at alle lærere skal være leselærere, men de tolker dette ansvaret på forskjellige måter. De mente det var en selvfølge, og at å mestre lesing er en forberedelse til hva som venter elevene videre i livet.

4.2.2 Hva vil det si å kunne lese?

Helt fra starten har det vært uklart hvordan de grunnleggende ferdighetene skal oppfattes, og hvordan de skal brukes i praksis, på tross av at formålet og bakgrunnen for dem ble presisert i planen. Atle Skaftun påpeker at det er læreren og andre ansatte i skolen som selv avgjør hva begrepet grunnleggende ferdigheter innebærer (Skaftun, 2006:7). Etter hvert ble det mer tydelig at på den måten de grunnleggende ferdighetene var presisert i Kunnskapsløftet, også samspilte med lærerens oppfatning. Informantene fikk svare på spørsmålet: *Hva skal til for at du best mulig kan arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet?*

Rune: Det blir et hovedfokus i skolen at lesing er viktig. Jeg kunne ha sagt bedre læreverk, men vi kan jo bruke nettet. Likevel er mye av det du finner på nettet skrevet for voksne og er derfor tungt, så det blir mye Wikipedia. Det jeg kanskje kan savne er at vi er flere kollegaer som tenker dette, og kan snakke om det. At vi jevnlig prater med og inspirerer hverandre, der vi kommer med tips til hverandre. Det kan jeg savne.

For *Rune* er det viktig at lesing blir et hovedfokus i skolen. Jeg tolker det som at han ikke mener at fokuset på lesing er stort nok, og at han ønsker mer konkret at skolen satser på dette jevnlig. I tillegg trekker han frem at læreverkene kunne ha vært bedre, og han uttrykker klart misnøye med de forskjellige læreverkene, selv om han påpeker at han kan bruke nettet for å hente mer informasjon eller andre typer tekster. Han sier han bruker *Wikipedia* mye, og dette får meg til å tenke at han ikke er veldig opptatt av kritisk *literacy*, og at den kritiske dimensjonen i lesing kanskje er borte. Jeg synes det er særlig interessant at han er veldig kritisk til lærebøker som er didaktisk og pedagogisk bygd opp for å skulle passe i skolen, mens han heller velger å bruke tekster fra nettsider der hvem som helst kan skrive inn en tekst. Han nevner også at han savner at kollegaene er mer interessert i et samarbeid rundt temaet lesing, og nevner at han gjerne skulle sett at de kunne komme med inspirasjon og tips til hverandre.

Rebekka på sin side er enig med *Rune* i at de trenger noen drypp for å kunne holdet fokuset oppe. Hun er også enig i at samarbeid og erfaringsutveksling kan være bra.

Rebekka: Jeg tror faktisk at vi må ha noen drypp innimellom som gjør at vi faktisk holder trykket oppe. Så kan det selvfølgelig også hjelpe at vi blir bevisst på å dele gode erfaringer og dele gode tekster, det tenker jeg også kan hjelpe. Selv om en del av det som UIU peker på ikke nødvendigvis er noe nytt og revolusjonerende, har jeg virkelig tro på at vi fort kan gå i dvalemodus hvis ikke vi blir litt tvunget innimellom til å fokusere på det. Så jevnlig fokus og erfaringsutveksling tror jeg er bra.

Begge informantene nevner her behovet for en delingskultur, og at de savner tydeligere samarbeid med kollegaene rundt dette temaet. Det som er særlig interessant med sitatene her er at de knytter arbeidet med lesing opp mot jevnlige påminnelser for at de skal kunne klare å holde trykke oppe, og fokusere på lesing. Det får meg igjen til å tenke at de ikke helt har forstått at arbeidet med lesing er noe som skal integreres i undervisningen, og arbeides med jevnlig.

Jeg ønsket å sette fokus på at lesing faktisk er formulert som noe grunnleggende som alle elever må kunne. Det er viktig for å klare seg videre i livet, i følge Stortingsmelding (nr 30:32). Derfor spurte jeg informantene: *Hva tenker du om at lesing er formulert som en grunnleggende ferdighet, at det er noe de må kunne utføre?*

Randi: Det er jo veldig, veldig viktig, for om man ikke leser godt i dagens samfunn så sliter man jo. Så det er superviktig at skolen har fokus på det.

Gjennom svaret til *Randi* viser hun et klart virkelighetsbilde, og forklarer at alle må kunne lese for å fungere i samfunnet. Hun understreker at lesing er spesielt viktig med å gjenta ordet viktig, og til slutt kommer hun med en oppsummering der hun igjen forklarer at det er spesielt viktig at skolen har fokus på dette området, for å ruste elevene best mulig til å fungere i samfunnet. Jeg legger særlig merke til at *Randi* igjen her er inne på at lesing er noe man må kunne i dagens samfunn. Hun har hele tiden poengtert at lesing er noe man må kunne for å fungere videre i livet. Det får meg til å være nysgjerrig på hvilken type lesing hun da referer til.

Reidun er også enig med *Randi* i at dette er noe elevene må kunne, og det er spesielt interessant at hun sier at det er noe grunnleggende ved det å være menneske å kunne lese.

Reidun: Det er jeg veldig enig i. Nå bruker vi jo lesing til å forstå oppgaver og tekster, men etter hvert som man blir eldre i livet så møter man det mer. Det er jo en del av det å være et menneske egentlig. Hvis du er analfabet er det jo vanskelig. Bare for å hente informasjon for eksempel, og lese dette. Jeg tenker at det er veldig viktig. Det er noe grunnleggende med det å være et menneske å kunne lese.

Både *Randi* og *Reidun* peker på viktigheten av å kunne lese for å fungere videre i samfunnet. De ser at dette er noe grunnleggende elevene trenger å ha på plass, slik at de skal klare å tilegne seg informasjon i fremtiden, og fungere som en borger i samfunnet. Jeg legger særlig merke til at de knytter det til å fungere som borger i samfunnet, og det får meg til å tenke på hvilke tekster i de møter i norskfaget. Det kan virke som de ikke tenker på lesing som for eksempel å lese en roman, noe som elevene har lyst til å gjøre, ikke noe som direkte er forbundet med å kunne fungere i samfunnet.

Rebekka mener at det sier seg selv at lesing er en grunnleggende ferdighet som elevene må kunne.

Rebekka: Det tenker jeg at nesten sier seg selv, fordi at det er jo noe av det første som skjer når elevene kommer på skolen, og det er kanskje det det knyttes mest forventning til også. Jeg tenker at det er et av de viktigste redskapene til å hente informasjon. Jeg mener det sier seg selv.

Rebekka forklarer også at lesing er viktig, og at det er noe som det knyttes mest forventninger til i skolen. På skolen skal du lære å lese. Hun mener at det sier seg selv at det er en grunnleggende ferdighet, for det er noe av det første elevene lærer da de begynner på skolen. Det er særlig interessant at hun her forklarer arbeidet med lesing som noe helt naturlig, noe som sier seg selv. Det får meg til å tenke at hun har forstått viktigheten av *Kunnskapsløftet* og at de grunnleggende ferdighetene kom inn i skolen med denne læreplanen. Her viser igjen *Rebekka* en lojalitet til læreplanen, men tidligere har hun nevnt at hun likevel mener at det kun skal arbeides med dersom det er naturlig i faget.

Etter å ha vært på det mer generelle planet, vil jeg nå gå nærmere inn på de enkelte informantene, og deres forståelse av lesebegrepet i praksis. Mange er uenige om hvordan

leseforståelsesbegrepet skal defineres, men de fleste er enige om at det handler om å skape mening ut fra en tekst (Roe, 2011:85). Elevene må ha en form for engasjement og være på jakt etter mening i teksten. Dette er en omfattende prosess, og eleven er derfor avhengig av veiledning underveis, og opplæring gjennom hele prosessen. Elevene må lære hvilke grep de skal bruke for å stadig kunne øke leseforståelsen. Med denne veiledningen i bakhodet ønsket jeg å finne ut: *Hvordan tolker, tenker og praktiserer du leselærermandatet?*

Rune: Jeg vil selvfølgelig at elevene skal bli gode lesere, og at de skal blir gode og nysgjerrige lesere, at de ikke bare skal lese fordi det er noen har sagt de skal gjøre det. Men at de leser fordi de ser at det å lese kan gi dem veldig mye verdifull kunnskap. Det har noe for seg. Det tror jeg handler om at elevene må bevisstgjøres i større grad om hvorfor vi gjør det vi holder på med i skolen. Kanskje de da synes det er gøyere å lese også, for da ser de at det har en mening. De gjør det veldig mye fordi vi sier det, men det må komme innenfra at de lærer fordi det er godt for dem, både for dem, for samfunnet og for mange. Ellers blir det leseteknikk. Jeg har blant annet drevet med hurtiglesing. Det å fokusere blikket, ikke konsekvent nok, men jeg har arbeidet med det. Hvordan de faktisk leser, om det er med linjal, blyantspiss eller penn for å få dem til å feste blikket, ikke bare i begynnelsen av linjen og helt ut, men kanskje jobbe mer med gymnastikken for øynene.

På spørsmålet om hvordan informantene tolker leselærermandatet kobler *Rune* dette til en bevisstgjøring av hvorfor elevene lærer dette. Han mener at elevene må se verdien av å kunne lese, og at de også da kanskje vil synes det er gøyere å lese. Han vil at elevene skal lese fordi de ønsker det, ikke fordi det er noe læreren har sagt at de må gjøre. Jeg tror dette spiller en viktig rolle i elevenes leseopplæring. Læreren har en viktig oppgave her, gjennom å motivere for lesing og skape engasjement. Dersom elevene vet hvorfor de må lære seg å lese, og ser at det er viktig for fremtiden, tror jeg det i seg selv vil være en stor motivasjon. Det er spesielt interessant at han nevner motivasjon, fordi dette er noe som henger nøye sammen med avkoding og forståelse. Som nevnt tidligere er disse tre faktorene avgjørende for å kunne bedre elevenes leseferdigheter.

Jeg legger særlig merke til at *Rune* ikke svarer direkte på spørsmålet jeg stiller han. Det kan tyde på han ikke helt vet hva han bør gjøre for å praktisere leselærermandatet. Han snakker mye om at han vil at elevene skal blir gode lesere, men nevner ikke konkret hvordan han arbeider med dette, bortsett fra at han trener på avkodingen gjennom hurtiglesing.

Rune nevner at han bruker leseteknikk, og snakker om hvordan han lærer elevene teknikker som en del av leseundervisningen. Her jobber han konkret med avkodingen, for at elevene skal lee fortære, men kan man bruke hurtiglesing som en metode for å trene og få en hurtigere avkoding. Han jobber med konkrete arbeidsmetoder som hurtiglesing, og hvordan elevene kan lære seg en gymnastikk for øynene for å feste blikket på teksten. Dette er en måte å praktisere leselærermandatet på, gjennom å trene spesifikt på avkoding av ordene.

Rebekka er mer opptatt av at elevene skal lære seg noen verktøy som kan hjelpe dem gjennom ulike typer tekster. Hun er også inne det på *Rune* har forklart med at elevene må lære seg gode lekseteknikker. Hun mener det er lettere å lese og holde seg oppdatert på ulik litteratur som lærer, dersom man er tvunget til å gjøre det. I tillegg mener hun at det er norsklæreren sitt ansvar å ha kjennskap til nyere tekster. Likevel ser hun at elevene kan lære en del av andre som er opptatt av lesing, ikke bare norsklæreren deres. Hun har god erfaring med besøk fra biblioteket.

Rebekka: Jeg tenker jo at det handler om å, for det første gi elevene noe verktøy som de forhåpentligvis etter hvert kan bruke uoppfordret selv, sånn at man ikke er nødt til å stå der å si at nå skal vi bruke BISON, eller nå må dere skumlese, eller nå må dere nærlese, men at det går en automatikk i det at de velger den strategien som er mest hensiktsmessig. Det består jo bare at en må jobbe med det jevnt og trutt. Så tenker jeg på dette med å holde seg litt orientert når det gjelder nyere litteratur også. Det er mye lettere å gjøre dette hvis du er tvunget til det, hvis du har det i lekse eller at du er med i et prosjekt. Der har jeg savnet litt den gnisten av at man bestiller bøker og er med på noe. Det er litt flaut å merke at man bestiller bøker så oppdaget man at jeg har visst ikke åpnet de siste utgavene. Jeg tenker jo i utgangspunktet at en norsklærer også bør ha kjennskap til nyere tekster, så man kan gi elevene veiledning. Men så kan vi jo heldigvis samarbeide med det lokale folkebiblioteket, og hente inn hjelp derfra. Jeg tror at av og til kan det vært fint at elevene møter noen andre som også er opptatt av lesing.

Det er særlig interessant at *Rebekka* nevner lesing av litteratur, og holde seg orientert når det gjelder litteratur. Det er særlig interessant at hun nevner at hun som norsklærer må holde seg oppdatert på nyere litteratur. Det får meg til å tenke at hun tar leselærermandatet på alvor, og jobber med å hele tiden oppdatere seg for å finne gode litterære tekster som kan inspirere elevene til videre lesing. Jeg legger særlig merke til at *Rebekka* helt til slutt legger til at hun synes det er bra med hjelp fra folkebiblioteket, fordi det er godt for elevene å møte andre som

også er opptatt av lesing. Dette får meg til å tenke at hun kanskje ikke oppfatter at hun er omringet av leselærere på skolen der hun arbeider.

Rune og Rebekka forklarer hvordan de bruker ulike lesestrategier i klasserommet, og forklarer at målet er at elevene selv skal vite hvilken strategi de foretrekker å bruke. Jeg vil si at lesestrategitanken er forstått hos informantene, men at de fortsatt arbeider med hvordan de skal bruke den, og innarbeide den hos elevene. For eksempel forklarer *Rebekka* at hun vil at elevene skal få lesestrategiene godt innarbeidet, slik at de vet hvilken strategi de skal bruke i møte med forskjellige tekster. Det har vært usikkerhet og en kompleksitet rundt hvordan lesing i skolen skal forstås, og denne kompleksiteten har blitt fanget opp gjennom et nytt begrep, *literacy*, som er forklart i teorikapittelet.

Dersom vi skal knytte literacybegrepet til informantenes svar på hvordan de tolker, forstår og praktiserer leselærermandatet, så vil vi kunne se ut fra *Reidun* sitt svar at hun er opptatt av å lære elevene ”den gode strategien” når de møter en tekst for å være best mulig rustet til de ulike tekstene de møter fremover i livet.

Reidun: Jeg tolker det ikke så veldig. Jeg tenker at vi er leselærere fordi at det må vi være. Det er veien inn til kunnskap, at elevene må ha gode strategier når de skal lese, uansett hva de leser. Sånn er det bra, og så er det min jobb å lære dem de gode lesestrategiene, og vise dem hvilke strategier vi har, slik at de kan lære seg å bruke det som er riktig ut i fra hvilken tekst de skal angripe. Det tenker jeg er kjempeviktig, å lære dem den gode strategien. Fordi at de skal gå her, og så skal de lese tekster, men så skal noen videre på universitet, og det å ha lært seg gode lesestrategier er kjempeviktig!

Hun mener at veien til kunnskap er gode lesestrategier. I tillegg forklarer hun flere ganger hvorfor det å ha lært seg gode lesestrategier er så viktig. En god leseferdighet dreier seg i følge Maagerø og Tønnesen, som nevnt i teorikapittelet, om evnen til å kunne forstå, bruke og reflektere over selvskrevne tekster, for å kunne oppnå sine egne mål og utvikle både kunnskap og potensiale, og for å kunne delta i samfunnet (2006:14). Den andre leseopplæringen dreier seg om arbeidet med lesing etter at lesekode er knekt. Det handler i hovedsak om at elevene skal få redskaper til å forstå hva de leser (Maagerø og Tønnesen 2006:165).

Rapporten *Kunnskapsløftet – tung bær å bære* viser til at man ikke har fått det ønskede resultatet av *Kunnskapsløftet*. En av grunnene som kommer frem kan være at intensjonen med

de grunnleggende ferdighetene kan ha blitt misforstått i skolen. Samlet sett har Kunnskapsløftet ført til økt fokus, men de grunnleggende ferdighetene har ikke blitt en integrert del av fagene i grunnskolen (Udir, 2009:14). I tillegg viser rapporten til at de grunnleggende ferdighetene gir for svake styringssignaler, og at det er opp til hver enkelt skole å finne måter for å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærerens vurderingspraksis, undervisning og læreplanarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009:16). Holdningene til *Kunnskapsløftet* og de grunnleggende ferdighetene er noe jeg har ønsket å finne mer ut av, for å kunne se om dette kan ha noen sammenheng med at man ikke har oppnådd de ønskede resultatene, slik *Kunnskapsløftet – tung bør å bære*, viser til. Hvilke holdninger har lærer til leselærermandatet? Jeg har forsøkt å spørre om hvordan de oppfatter leseansvaret, som i første omgang var norsklærerens hovedansvar, men som i senere tid har blitt omgjort til et felles ansvar for alle lærere, uavhengig av undervisningsfag.

Kort oppsummert savner lærerne å arbeide med lesing sammen som kollegaer for å klare å holde trykket oppe, og minne hverandre på viktigheten av dette felles ansvaret. Jevnlig fokus og engasjement for hjelpe hverandre til å opprettholde fokus på hvordan man kan arbeide med leselærermandatet i alle fag. En av informantene sier at å kunne lese er noe grunnleggende ved det å være menneske. De snakker om gode lesestrategier og verktøy som de lærere elevene, slik at de vet hvordan de kan angripe en tekst. Målet deres er at elevene selv skal vite hvilken strategi de foretrekker å bruke. *Veien inn til kunnskap er gode strategier*, legger en av informantene til.

4.3 Holdninger til leselærermandatet

En av de største endringene ved den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* var de grunnleggende ferdighetene, og er noe som skal inngå i alle fag (Regjeringen, 2016). Målet med den nye planen var å forbedre læringsresultater for alle elever. Lesing som grunnleggende ferdighet er altså et felles ansvar. For at elevene skal kunne utvikle best mulig leseforståelse, vil gjentatt stimulering være helt sentral, og eleven må kunne lese flere ulike typer tekster (Roe, 2014). I første utkast av læreplanen ble det presisert at det var norsklæreren som hadde hovedansvaret for leseopplæringen. Etter hvert ble dette fjernet, og det ble heller et fellesansvar for alle som underviser. Jeg forklarte dette for informantene, og spurte: *Hva mener du om det felles ansvaret? Eller mener du at det fortsatt henger igjen at det er norsklæreren sitt ansvar?*

Randi: Det henger nok litt igjen at det er norsklæreren sitt ansvar, og jeg vet ikke hvor bevisste alle er på at de faktisk er leselærere. Jeg synes det er veldig bra at det er fjernet, fordi det er så viktig det med lesing, regning, og alle de andre grunnleggende ferdighetene. Kjempeviktig, så det må bare bli inkludert i alle fag.

I svaret til *Randi* er hun veldig tydelig på at arbeid med de grunnleggende ferdighetene er noe som bør foregå i alle fag, fordi det er så viktig for elevenes videre utvikling. Hun avslutter med å igjen understreke viktigheten, og sier at det må bli inkludert i undervisningen. Jeg synes det er et viktig poeng det *Randi* nevner om at på grunn av viktigheten av de grunnleggende ferdighetene, er det nødvendig at hver enkelt lærer inkluderer arbeid med alle de grunnleggende ferdighetene i sine fag. Dette var også en av intensjonene med den nye læreplanen, da *Kunnskapsløftet* kom i 2006.

Reidun på sin side mener ikke at det henger igjen at det er norsklæreren sitt ansvar, men hun ser at utdanningen av lærere i dag ikke er godt nok knyttet opp mot at alle lærere skal være leselærere.

Reidun: Nei, men jeg tenker at opplæringen av alle lærere ikke er god nok, for jeg tror at hvis du spør lærere i alle fag om de er leselærere, så tror jeg at de som har selvtillit på lesing, og som gjerne har norsk som fag, oppfatter seg som leselærer i alle fag. Men hvis du spør en realist om han er leselærer, tror jeg ikke han føler han har kompetanse på det. Han må spørre seg om er det fokus på lesing i matematikk? Jeg vet at det er det nå, men det var ikke det da jeg tok allmennlærer. Da var det jo kun regning i matte. Men det er sikkert mer didaktikk inn i det nå i forhold til lesing. Det visste jeg jo ikke da, men jeg tenker at det handler om lærerens selvtillit på det også, å se seg selv om leselærer. Det er jo vår jobb å drive utviklingsarbeid og hos oss kan vi ikke si at vi ikke har kompetanse. Hos oss kan vi ikke si at vi ikke er leselærer. Det er vi, fordi alle skal være det.

Alle informantene var stort sett enige i at det nok ikke er slik at alle lærere føler det samme ansvaret som en norsklærer kanskje gjør når det gjelder leseopplæringen. Likevel peker *Reidun* her på noe interessant, der hun snakker om at det kan ha en sammenheng med utdanningen. Dette kan ha noe å si for om læreren er selvsikker som leselærer eller ikke, og hun savner en mer praksisnær utdanning, der lærerstudentene vet hvordan de kan arbeid med for eksempel lesing i matematikk. Jeg legger særlig merke til at *Reidun* nevner ordet selvtillit, og at det handler om lærerens selvtillit. Det får meg til å tenke at noen lærere kanskje ikke er

trygge nok på å skulle være leselærere, og at det kan være en hindring for å arbeide med lesing i faget sitt.

På spørsmålet om hun tror alle føler på det samme ansvaret, kobler *Rebekka* det til lesing på småskolen der begynneropplæringen faller på norsklæreren. Hun sier at fordi norsken har mange timer i uka, så er det naturlig at denne biten faller på norsklæreren.

Rebekka: Jeg tenker nok at kanskje særlig på småskoletrinnet at det henger igjen at det er norsklæreren sitt ansvar. Det kan jo være at noen skoler ikke har faglige bolker eller arbeider temabasert, det kan jo være. Men mitt inntrykk er at også på barneskolen har de fag på timeplanen, og da tenker jeg nok at den begynneropplæringen nok faller på norsklæreren. Jeg tenker også at norsk har såpass mange uketimer at det sann sett er naturlig at hovedtyngden ligger på norsklæreren. Jeg ser at sann som KRLE ikke en gang har halvparten av timeantallet, hvis man tenker timeplanen isolert, så har KRLE kommet veldig ugunstig ut. Jeg kan fint leve med at det knyttes ekstra forventinger med at det jobbes med lesing i norskfaget.

Rebekka fullt klar over at det kanskje knyttes ekstra forventinger til henne som norsklærer, noe hun sier hun ikke har noen problemer med. Det som er særlig interessant ved dette svaret er *Rebekka* mener det er naturlig at hovedansvaret for leseopplæringen ligger på norsklæreren på grunn av hvordan timeantallet er fordelt på timeplanen. Dette viser at hun ikke er lojal til læreplanen, som sier at leselæreransvaret er fordelt på alle som underviser. Jeg legger også spesielt merke til at hun sier hun kan leve med dette ansvaret om at det knyttes ekstra forventinger til lesing i norskfaget. Det er interessant at hun nevner dette, ettersom hun også underviser i andre fag enn norsk. Det får meg til å tenke at hun kanskje tar leselærermandatet sitt mer på alvor i norsk, enn i de andre fagene hun underviser.

Rune forklarer at det kan ha noe med alderen og erfaringen til læreren å gjøre. Han ser at det fort kan bli slik at lærere som har arbeidet lenge i skolen fortsetter i samme retning som de alltid har gjort, selv om det kommer nye lærerplaner som krever at de endrer praksis. Likevel er han inne på noe av det samme som *Rebekka*, at hovedansvaret for leseopplæringen godt kan ligge hos norsklæreren. Han presiserer imidlertid at alle faglærere må ta sin del av ansvaret for leseopplæringen knyttet til sitt fag, for å hjelpe elevene i utviklingen generelt.

Rune: Det sitter nok igjen fordi de fleste av mine kollegaer her er jo godt voksne og har jobbet i samme tralten alltid. Men det kan jo være at norsklæreren i

utgangspunktet skal ha, spesielt på barnetrinnet, hovedansvaret, mens de forskjellige faglærerne må ta utgangspunktet i sitt fag. Hvilken type lesing er det som passer i dette faget? Men norsklæreren kan gi elevene redskapene og verktøyene, og så må faglærer i de andre fagene finne hvilken leseform som passer. De må hjelpe elevene til å finne frem til dette. Alle elevene er jo forskjellige typer lesere.

Det Rune forklarer her, om at alle lærere må ta sitt ansvar, står også i Stortingsmelding nr 30 ”Kultur for læring”. Her blir det beskrevet at for at man skal sikre utvikling av de grunnleggende ferdighetene gjennom hele opplæringen, må de integreres i læreplanene i alle fagene på ulike nivå (Stortingsmelding nr 30:9). På denne måten blir de grunnleggende ferdighetene et felles ansvar og mandat for alle lærere i skole, uansett undervisningsfag. Som et oppfølgingsspørsmål til informantene om hva de tenker om ansvaret for leselærermandatet ønsket jeg å spørre om hvordan de opplever at utøvingen av leselærermandatet er i praksis.

4.4 Utøving av leselærermandatet

Svarene rundt hvem som har hovedansvaret for leseopplæringen var varierende, men alle informantene var enige om at de nok opplever at ikke alle kollegaene deres føler på det samme ansvaret her. Jeg valgte derfor å spørre om de kunne utdype dette litt: *Har du inntrykk av at dine kollegaer har samme oppfatning av ansvaret for leselærermandatet?*

Reidun: Ikke alle, men jeg tenker at det er dit vi skal. Jeg tror vi har fått en mye større oppmerksomhet rundt det, så jeg tror mattelærere hos oss kjenner på at de ikke kommer unna det. Så er det jo det med tid. Jeg tror det er mange lærere som kjenner på at det er knapt med tid, og hvis de skal gjennom det og det, så tenker de at lesing er noe vi må ha som eget tema. Men det skal det jo ikke være. Det skal bare ligge der hele tiden og spørre: «hvordan leser du den oppgaven?» eller «hva trekker du ut fra den teksten?» Slik at det blir en måte å jobbe på. Det kan godt hende de gjør dette, jeg er jo ikke inne i så mange mattetimer akkurat. Vi hadde faktisk en lærer som skulle dele på pedagogisk kvarter, der han snakket om lesestrategier. Han snakket om naturfag og BISON, og hvordan han startet et nytt kapittel. Da tenker jeg at da har det jo dryppet da, når han snakker om BISON inn i naturfag. Mer av det!

Reidun var klar i svaret sitt på at nok ikke alle har den samme oppfatning av ansvaret for leseopplæringen, men hun presiser at det er målet, og at mye oppmerksomhet rundt det har gitt økt fokus blant kollegaene. Hun er også inne på at det er viktig at det blir en naturlig del av faget, ikke noe som krever ekstra tid. Til slutt forklarer hun et eksempel fra en

delingsrunde blant kollegaene. Her var det en naturfagslærer som snakket om hvordan han brukte lesestrategier i naturfag.

Noe av det som var nytt med *Kunnskapsløftet*, var at det var en målorientert plan som inneholdt klare og definerte kompetansemål som skulle danne en ramme for lærerens arbeid (Hodgson, Rønning, Skogberg og Tomlinson, 2010). Innenfor disse rammene er det viktig at hver enkelt lærer tilpasser målene til elevene sine. Her bør løsningene og arbeidsmåtene variere slik at de er tilpasset den enkelte elev (Stortingsmelding nr 30:3). Det er nettopp dette *Reidun* henviser til når hun forklarer at en naturfagslærer velger å fortelle om hvordan han lykkes med BISON, en lesestrategi, for at elevene på best mulig måte skal kunne tilegne seg ny kunnskap. Hun vil gjerne se mer av dette, og dele med hverandre hvordan man kan arbeide med lesing i andre fag enn norsk.

Lesestrategier kommer frem i *Kunnskapsløftet*. Tiltakene er mer konkrete i denne planen, enn i de tidligere. Elever har også før denne læreplanen kom skåret veldig lavt på læringsstrategier (Dale m.fl. 2011:39). Derfor har læringsstrategier og arbeid med dette blitt tydeligere presisert i både styringsdokumenter og på flere nivå i læreplanverket. Utdanningsdirektoratet forklarer det med at gode læringsstrategier er viktig for å fremme motivasjon for læring og for evnen til å kunne lese vanskelige oppgaver. Dette vil også være viktig for elevene i videre utdanning, i arbeid eller på fritiden (Utdanningsdirektoratet, 2012e). Arbeidet med de ulike strategiene må, i følge Stortingsmelding nr 30, inngå i en større sammenheng, slik at de kan bli en integrert del av selve opplæringen i grunnleggende ferdigheter i de ulike fagene.

Rebekka forklarer interessen for leselærermandatet på en litt annen måte. Hun er mer fokusert på at hun mener de nasjonale prøvene har skapt en endring hos kollegaene hennes når det gjelder ansvar for leselærermandatet. Hun tror kollegaene hennes nå har samme oppfatning av leselærermandatet som henne, men at det nok har vært annerledes før.

Rebekka: Ja, det tror jeg, men tidligere har jeg nok også hatt en opplevelse av at leseopplæring er lik norsklærerens. Men etter de rundene vi har hatt nå med gjennomgang av nasjonal prøve, og fokus på at dette er jo faktisk fagtekster, så tror jeg dette har endret seg. Det er faktisk en naturfagtekst i nasjonale prøver i lesing, så jeg tror nok at også naturfagslærerne ser at det er nyttig og hensiktsmessig å jobbe med begreper, lese tekster høyt og snakke med elevene om faguttrykk. Samtidig med at lesing er en del av de grunnleggende ferdighetene, og at norskfaget heldigvis har

såpass stor og sentral plass når det gjelder fag og timefordeling, så tenker jeg at norsklærerne kanskje fortsatt har et særskilt ansvar, sånn skal det være.

Rebekka forklarer at hun oppfatter at kollegaene hennes deler det samme inntrykk som hun har, men at hun tidligere har hatt oppfatningen at det har vært norskfaget sitt ansvar. Det er spesielt interessant at hun nevner dette, fordi det strider med hva hun svarte på spørsmålet tidligere. Der sa hun at hun følte det lå et ekstra ansvar på henne som norsklærer når det gjelder leseopplæringen, og at hun kunne leve med at det ble knyttet ekstra forventninger til henne her. Videre i sitatet kommer hun igjen til at norskfaget er så stort at det fortsatt kan ha et særskilt ansvar her. Hun forklarer videre at hun tror de nasjonale prøvene har spilt en rolle her, fordi disse prøvene nettopp inneholder mange forskjellige typer tekster som inngår i mange andre fag enn norsk. Som jeg var inne på i innledningskapittelet, har Astrid Roe tidligere forklart at de samme forskerne som var med på å utarbeide de nasjonale prøvene, var også med på å lage *Kunnskapsløftet*. Grunnen til dette var at de skulle prøve å skape en bro mellom disse (Roe, 2012). Dette kan ha hatt den effekten som *Rebekka* snakker om, at ettersom de grunnleggende ferdigheten fokuseres på i alle fag, har dette også skapt et ekstra fokus gjennom at lesing spesielt er en ferdighet som testes på de nasjonale prøvene. I tillegg er *Rebekka* enig med *Rune* om at norsklæreren gjerne kan ha et særskilt ansvar for leseopplæringen. Hun viser, som jeg har forklart tidligere at hun ikke er lojal mot planen her, fordi *Kunnskapsløftet* sier at alle lærere har likt ansvar for opplæringen av de grunnleggende ferdighetene.

Randi er ikke enig med *Rebekka* og *Rune*. Hun mener det er alles ansvar, og forklarer oppfatning av fellesansvaret for leselærermandatet som en felles innsats. Hun mener det handler om hva elevene skal sitte igjen med, ikke at læreren bare fokuserer på sitt fag, men hva elevene faktisk skal lære. Hun hevder helt til slutt på at dersom elevene er flinke til å lese, så kommer de langt videre i livet.

Randi: Det er jo mye tekst i alle fag, kanskje ikke så mye i kroppsøving, men det er jo mye tekst som skal leses, og de skal komme seg gjennom, så det er alles ansvar. Man må jo ikke bare tenke på sitt eget fag, man må jo tenke på hva de skal sitte igjen med, og hvis de er gode lesere, så kommer de jo langt.

Det felles ansvaret *Randi* forklarer her, var viktig da kravet om de grunnleggende ferdighetene kom, men i praksis var det vanskelig å tolke hvordan disse skulle bli brukt. Som nevnt tidligere kom *Et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene* i 2012. Der ble det

konkretisert hva som menes med de grunnleggende ferdighetene, og en forklaring som skulle tydeliggjøre lærerens rolle rundt disse (Utdanningsdirektoratet, 2012a:5). De ble omtalt som en forutsetning for både læring og utvikling i skole, arbeidsliv og ikke minst samfunnsliv. I tillegg ble det presisert at disse ferdighetene er avgjørende redskaper for at læringen skal kunne foregå i alle fag, ikke bare i et enkelt fag, som for eksempel norskfaget.

Informantene forklarer spørsmålet på forskjellige måter. *Rebekka* på sin side forstår mer at kollegaene har en ulik oppfatning av leselæreransvaret, fordi hun vet at det er presisert mye om tekster i fagplanen i norsk. Hun sier at hun ikke kjenner direkte til planen i alle de andre fagene, men at hun kan forstå at lærere i andre fag ikke har samme oppfatningen av leselæreransvaret, fordi fagplanene er ulike, og de fokuserer på forskjellige ting innenfor faget.

Rebekka: Jeg tenker at hvis man ser på fagplanen i norsk, så står det veldig mye om tekster, eldre tekster og nyere tekster, og å kunne formulere tekster. Det er klart at ikke alle har inngående kjennskap til for eksempel naturfagsplanen, men det er nok ikke så mye fokus på akkurat tekster der.

Rebekka forklarer hvorfor hun tror at inntrykket av leselærermandatet kan variere. Jeg legger særlig merke til at hun nevner at det nok ikke er så mange tekster i naturfag, og det er riktig at kompetansemålene ikke omfatter like mange tekster i disse fagene, men som jeg har forklart i teorikapittelet, så er det faktisk et kompetansemål i naturfag at elevene skal kunne lese og trekke ut informasjon fra naturfaglige tekster. Hun sier at hun ikke har direkte kjennskap til planen i naturfag, men hun vet at alle lærere har et leselærermandat.

Hva mener de andre informantene kan være grunnen til at inntrykket av leselærermandatet varierer? Kan det ha noen sammenheng med at det er en tradisjon i norskfaget at norsklæreren er leselærer? Jeg spurte også hver enkelt informant om hvorfor de trodde at denne tradisjonen sitter så dypt.

Rebekka fortsetter å holde seg til at de nasjonale prøvene kan ha skapt en endring hos lærerne når det gjelder fordeling av leselæreansvaret.

Rebekka: Jeg husker at det faktisk er de siste årene vi har fordelt ansvaret. Det tror jeg kanskje var i år eller i fjor, det ble innført at det er lærerne på trinnet som sammen

plotter inn resultatene på nasjonale prøve i lesing. Det tror jeg nok for noen var en veldig fremmed tanke, også fordi det må noe skjønn til. Vi kan ikke bare plote riktig eller galt, men vi må også faktisk vurdere svarene. Da fikk jeg høre en kollega som sa "årh, jeg er glad jeg ikke er norsklærer, for da må jeg vurdere om dette gir mening, kan det godkjennes eller er det for vagt". Det har tradisjonelt vært en forestilling om at det er det norskelærerne som driver med.

Hun forklarer at en av grunnene til at det tradisjonelt har vært norsklæreren som har ansvar for leseopplæringen sitter så dypt, kan henge sammen med at det alltid har vært slik. Hun mener likevel at de nasjonale prøvene, spesielt i lesing, har ført til at faglærere i andre fag har blitt mer bevisst på at disse prøvene ikke bare dreier seg om tekster som er relevant i norsk, men vel så mye tekster i naturfag og samfunnsfag. Jeg synes det er særlig interessant at det på denne skolen har det blitt kontaktlærers ansvar å rette de nasjonale prøvene, noe som har hatt en positiv effekt på leselæreransvaret, ifølge *Rebekka*. Dette kan hun har gjort at kollegaene hennes har blitt mer bevisst på sin rolle. *Rebekka* forklarer at de nasjonale prøvene nok kan ha endret inntrykket av leselærermandatet for flere av hennes kollegaer. Likevel legger hun også til mot slutten at det nok tradisjonelt sett har vært slik at det er norsklæreren som har drevet med leseopplæringen.

Reidun er enig i oppfatningen til *Rebekka* om at det nok er flere av kollegaene som deler denne oppfatningen. Hun velger å knytte dette til rapporten *Kunnskapsløftet – tung bør å bære*, der hun forklarer kort at denne nok har satt sitt preg på ansvaret for leseopplæringen i skolen. Hun forklarer hvordan lærerutdanningen har forandret seg fra da hun var nyutdannet til dagens nyutdannede lærere. De startet på lærerutdanningen under *Kunnskapsløftet*, og læres naturligvis også opp til at de grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag, og dermed er alle lærere leselærere.

Reidun: Ja, det har vært sånn alltid, men jeg ser et generasjonsskifte. Det kommer en ny læreplan, og det er klart at den vi har nå begynner å bli noen år, så den har nok farget noe, forhåpentligvis. Den rapporten som du snakker om har nok også satt sitt preg, tenker jeg. Jeg tenker at de nyutdannede har nok et annet syn på lesing i alle fag enn det jeg hadde, som kom ut for 15 år siden. Men jeg har spesped, så jeg har jo alltid hatt lesing "under huden" fordi jeg har vært opptatt av tilpasset opplæring, og da er det jo gjerne fokus på lesing.

Rune: Ja, jeg har inntrykk av at den sitter dypt. Det kan hende at unge, nyutdannede lærerstudenter/lærer tenker på en annen måte, men de som har arbeidet en stund tenker nok sånn, fordi det er sånn det alltid har vært.

Det er interessant å lese om lærernes mening om hvorfor oppfatningen er slik at det er norsklæreren som har ansvar for leseopplæringen, og på spørsmålet om hun oppfatter at denne tradisjonen sitter veldig dypt er *Randi* enig med både *Rebekka* og *Rune* om at det nok er fordi det alltid har vært slik. Hun forklarer det mer mot barneskolen, og at de nok driver med mye mer leseopplæring her, men presiserer at det nok fortsatt knyttes til norskfaget. *Randi* er også inne på det som *Reidun* nevnte over, at det nok har noe med hvor lenge du har arbeidet som lærer i skolen å gjøre, og hvor lang erfaring du har før *Kunnskapsløftet* kom.

Randi: Det er vel fordi det alltid har vært sånn at norsk er lesing og skriving. Det var jo mye mer det før, sånn grammatikk og lese fra lesebøker. På barneskolen er det jo mye sånn. Man leser i lesebøker, man har jo ikke lesing på timeplanen, det står gjerne norsk, og så er det lesing. Så det sitter vel igjen fra tidligere og fra tidligere planer. Hvis du har jobbet i 30 år med andre fag enn norsk, så er det jo vanskelig å omstille seg til at nå skal de også bli leselærere, når de ikke har gjort dette før.

Randi forklarer her at lesing har endret seg en del de siste årene, og at det kan være vanskelig for en lærer med lang erfaring å omstille undervisningen etter nye læreplaner som trer i kraft. Det er interessant at informantene har inntrykk av at tradisjonen sitter veldig dypt. Det får meg til å tenke at det vil være vanskelig å skape en endring dersom lærerne ikke er villige til å gjøre endringen i praksis. Synet på lesing og hva lesing egentlig er, har endret seg mye. Leseforståelsen hos elevene var helt frem til 1960-årene nært knyttet opp til intelligens, og det var i svært liten grad fokus på at leseopplæringen skulle være mer enn bare selve begynneropplæringen (Roe, 2014:75). Senere kom den andre leseopplæringen inn, som sier at etter at selve lesekode er knekt, må elevene få redskaper til å forstå hvordan ulike typer tekster skal leses (Maagerø og Tønnesen 2006:165). Forskning har vist at leseopplæringen er mer enn å knekke selve lesekode, og at det er en kontinuerlig prosess som må arbeides med i alle fag. Roe forklarer at elevene må lære at lesing går fra å være noe elevene gjør for å bli bedre lesere, til at lesingen faktisk er et redskap for videre læring og opplevelser (Roe, 2014:12). *Rebekka* mener at lesing er et av de viktigste redskapene for å hente informasjon, og at det således er en selvfølge at lesing er en grunnleggende ferdighet som elevene må kunne. *Reidun* sier noe om at det er veien til kunnskap. Arbeid med implementering av ny

læreplan tar tid, og Reidun påpeker, som nevnt tidligere, at *Kunnskapsløftet* begynner å bli noen år, og at det om kort tid vil komme ny læreplan.

4.4.1 Kartlegging av undervisningspraksisen

Alle informantene har tatt norsk, samfunnsfag og KRLE, og alle bortsett fra Reidun underviser i disse fagene dette skoleåret. Jeg ønsket å finne ut hvordan de arbeider med leselærermandatet i disse fagene, og om de føler på det samme ansvaret her som i norskfaget. Derfor spurte jeg: *Hvordan arbeider du med leseopplæring i de andre fagene du underviser i? Føler du på det samme ansvaret her som i norskfaget?*

Randi: Ja, jeg gjør egentlig det, for jeg føler at samfunnsfag og norsk er veldig like fag. Jeg synes de går veldig inn i hverandre, og hvis vi skal lese en fagtekst i samfunnsfag, så gjør vi det på samme måte som vi leser en tekst i norskfaget. Med at vi leser den høyt først kanskje, også stopper vi opp underveis, hva handler dette om? Jeg er ikke så veldig flink til å prioritere at de skal lese høyt for hverandre eller at de skal lese i kor, da får man jo ikke stoppet opp. Det samme gjelder i KRLE. Vi bruker ikke læreboka i KRLE så mye fordi den er så dårlig, så da finner vi ofte tekster fra ulike kilder som for eksempel aviser. Da har vi brukt lesestrategier. I kroppsøving har vi brukt "hva, hvordan, hvorfor"-skjema, men det er vel det eneste, bortsett fra at de må de jo lese på ukeplanen.

Reidun: Jeg tror det kommer mer og mer. Det første året som student så var man jo mer opptatt av å kunne det selv, men jo mer trygg jeg ble i faget, jo mer fokus hadde og har jeg på det med lesing. Jeg så jo effekten av dette også, og jeg tenker at jeg har nok hatt fokus på lesing i alle fag egentlig, og hvordan vi har lest oppskrifter eller hvordan lese en fagtekst, så jeg har nok vært over gjennomsnittet opptatt av det.

Alle informantene var tydelige på at de virkelig følte på det samme ansvaret i andre fag de underviser. Kanskje mer i de teoretiske fagene, enn i de praktiske, men at de likevel driver med mye leseopplæring her også. Dette knyttet de også mye opp mot lesestrategier, og at elevene skulle lære seg gode strategier for hvordan man for eksempel skal lese en tekst i samfunnsfag. *Randi* arbeider på samme måte i samfunnsfag som i norsk. Når de leser en tekst, så leser de høyt i klassen, og tar flere pauser. På denne måten kan hun sikre seg at alle elevene er med, og at alle elevene får en forståelse av hva de leser om. Her viser *Randi* at hun er opptatt av forståelse, og at elevene skal forstå det de leser. Jeg legger særlig merke til at hun nevner en konkret arbeidsmetode hun bruker her. Hun velger å stoppe opp i tekster for å sikre seg om at alle elevene har forstått innholdet. Dette får meg til å tenke at hun er opptatt både av selve avkodingen gjennom at hun tidligere har forklart hvordan hun arbeider med

hurtiglesing, og at hun er opptatt av at elevene skal forstå det de leser med. I teoridelen har jeg forklart at for å bedre lesekompetanse er det viktig med et samspill mellom begge disse faktorene, avkoding og forståelse.

Reidun på sin side mener at hun generelt nok har vært over gjennomsnittet opptatt av lesing i de andre fagene hun har undervist i også, og at etter hun så effekten av å drive med leseopplæring i alle fag, så ble dette noe hun fokuserte på.

Rebekka forklarer at hun arbeider nesten mer med lesing i de andre fagene hun underviser i enn i norsk.

Rebekka: Ja, det gjør jeg egentlig, og kanskje på en måte enda mer. Dette med lesestrategier jobber jeg faktisk mer med i de andre fagene, nettopp fordi det er mye fagbegreper. Og i norsken leser vi også ganske mye skjønnlitteratur, og da blir kanskje dette med lesestrategier viktig. Man ønsker i hvert fall at elevene skal hygge seg med det, og drive med fornøyleslesing. Så jeg vil absolutt si at jeg er kanskje en vel så bevisst leselærer i samfunnsfag og KRLE som i norsk.

Hun legger vekt at hun arbeider mye med lesing i de andre fagene, i hvert fall når det gjelder lesestrategier, fordi hun ofte jobber mer med skjønnlitterære tekster i norsk, og da blir ikke lesestrategiene så viktig. Hun er opptatt av at elevene skal trives med de de leser, og at de skal drive med fornøyleslesing, og forklarer at hun er svært bevisst på dette. Jeg legger spesielt merke til at hun nevner ordet fornøyleslesing, og dette kan være en av kjernene til å skape motivasjon for å lese, nemlig at eleven liker det han eller hun leser.

Rune på sin side sier han også er veldig opptatt av at elevene skal se at lesing kan være noe gøy, og nøkkelen til å lykkes i et fag.

Rune: Absolutt! I KRLE og samfunnsfag føler jeg at det er nøkkelen til å ha det gøy i faget, at du kan sette deg inn i stoffet, ikke bare sitte å høre på læreren snakke. Så jeg tenker at den biten av leselæringen handler om å bevisstgjøre faglærere utenfor norskfaget om at de er en viktig del av dette her, slik at de også føler ansvaret de har. I samfunnsfag og KRLE blir det en del begrepsforklaringer, fordi det er en del begreper elevene ikke skjønner og ikke kan. Så prøver vi å tilegne oss kunnskap fra andre måter, ikke bare fra boka. Lesing handler om enda mer nå, for vi leser jo bilder, ikke bare tekst, men bilder og videoer. Jeg føler at jeg bruker mye av tiden på begrepsforklaring fordi mye av tekstene er tungt skrevet, spesielt i KRLE boka som vi

har, der det er side opp og side ned med tekst, og få bilder. Det virker avskrekkende, og noen gir bare opp, for dette orker de ikke å komme gjennom. Da må vi gjøre det på en annen måte, gjennom for eksempel at jeg gir oppgaver som ikke krever at de har lest gjennom hele teksten.

Han forklarer at det handler om en bevisstgjøring av andre faglærere om at de har et ansvar for leseopplæringen de også. *Rune* arbeider mye på samme måte som *Randi* med begrepsforståelser både i samfunnsfag og i KRLE. I tillegg legger jeg særlig merke til at han nevner at elevene må kunne tilegne seg kunnskap fra andre måter og at de leser bilder. Dette får meg til å tenke at han vil lære elevene en bakgrunnsforståelse, og at han bruker andre sammensatte tekster i undervisningen sin, som for eksempel bruk av bilder. Sitatet viser samtidig at *Rune* kjenner til tekstlige utfordringer og han har forståelse for hva det vil si å lese.

Han fokuserer også på at lesingen handler om så mye mer enn å bare lese tekster i læreboka, og at det handler om å bevisstgjøre elevene om at det finnes ulike måter å lese på. Han vil gi elevene oppgaver som ikke virker for avskrekkende, og som ikke nødvendigvis krever at alle elevene må komme seg gjennom hele teksten for å kunne svare på alle spørsmålene. Det som er særlig interessant her er at han viser at han ikke er opptatt av at elevene skal prestere likt, men at de kan prestere etter sitt nivå, og at det viktigste er at alle elevene arbeider med lesing ut i fra det nivået de er på.

4.4.2 Hva påvirker undervisningspraksisen – årsaker og forklaringer

Jeg ønsket videre å finne ut om informantene mente at det kunne være ulike årsaker eller forklaring som kunne påvirke deres undervisningspraksis. Her var svarene varierende. Jeg startet med å stille spørsmålet: *Har forståelsen av leseopplæringsbegrepet og holdninger til dette noe med kjønn å gjøre?* Informantene tolket dette litt forskjellig. Noen koblet det direkte til kjønnsforskjeller blant deres kollegaer, mens andre koblet det mer til kjønnsforskjeller blant elevene.

Randi: Nei, jeg føler ikke det. Blant lærere er det mer forskjell på fagene, ikke kjønn. Jeg føler ikke det i hvert fall. Blant elever mener jeg det er forskjell. Jenter er mer glad i å lese enn gutter, og det er vanskeligere å finne bøker skoletrøtte gutter liker. Vi leste i høst, og da lette de bare etter de tynneste bøkene de kunne finne. De synes det er stress å lese, og umotiverende, så det handler om å finne den gode boka til dem. Vi har jo ikke noen bibliotekar på skolen, som henger opp noen bokliste, kommer med

bokanbefalinger eller er inne og leser for dem, eller noe opplegg rundt dette. Så de motiveres heller ikke til å lese, bortsett fra i timene.

På dette spørsmålet svarer *Randi* at hun ikke tror det er store kjønnsforskjeller blant kollegaene hennes når det gjelder leseopplæringsbegrepet. Hun mener at forskjellene henger mer sammen med fag enn med kjønn. Det er interessant å merke seg at hun ikke ser en stor forskjell blant kollegaer og kjønn, men blant elever ser hun en større forskjell, og hun mener det er vanskeligere å finne interessante bøker til guttene enn til jentene. Guttene er mer opptatt av tykkelsen på bøkene, forklarer *Randi*, enn hvordan boka egentlig ser ut. Hun savner en bibliotekar på skolen, som kan hjelpe med å øke leselysten hos gutter også, gjennom å finne gode bøker og anbefalinger som kan vekke interessen og få opp lesemotivasjonen. Jeg legger særlig merke til at hun savner en bibliotekar på skolen, og dette kan også vise noen tegn til ansvarsfraskrivelse. Hun har ansvar for at guttene også leser, og derfor må hun jobbe for å finne bøker som kan fenge guttene også.

Det er interessant å merke seg hvor samstemte informantene er her. *Reidun* er enig med *Randi*, hun føler heller ikke at det er store forskjeller blant kjønnene på leseopplæringsbegrepet, og presiserer at alle er leselærere uavhengig av om du er kvinne eller mann. Jeg legger særlig merke til at Reidun ikke tror kjønn spiller noen rolle her, men at det handler mer om erfaring og kompetanse. Dette får meg til å tenke på at hun tidligere har nevnt at lærerens selvtillit kan være en avgjørende faktor, og jeg tolker det som at hun mener det er viktigere enn kjønn i denne sammenhengen.

Reidun: Ikke blant kollegaer, nei, det gjør jeg ikke. Men igjen så tror jeg at dersom du har vært norsklærer, uavhengig om du er kvinne eller mann, så har du lesing i alle fag. Er du faglærer i matematikk eller naturfag, om du da er mann eller kvinne tror jeg ikke har noe å si. Jeg tror ikke kjønn spiller noen rolle, jeg tror det er erfaring og kompetanse som spiller inn. Når det gjelder elever så viser jo forskning at jenter tradisjonelt sett leser mer enn gutter. Men ny forskning viser faktisk at gutter nå leser mer enn jenter.

Blant elevene mener *Reidun* har kjønnsforskjellene er større, og hun sier at tidligere forskning har vist at jenter tradisjonelt sett har lest mer enn gutter, men at nyere forskning nå viser at faktisk gutter leser mer enn jenter. Jeg synes det er interessant at hun nevner at nyere forskning viser at tendensene har snudd, og jeg tolker at dette kanskje kan ha en sammenheng med at elevene møter flere tekster nå som kan appellere vel så mye til gutter som til jenter.

Rebekka har ikke helt den samme oppfatning. Hun mener det samme som *Randi*, at det er mer utfordrende å finne gode bøker som når inn til guttene. Hun nevner noe som strider med forskningen *Rebekka* akkurat har referert til, der hun legger til at forskere og fagpersoner har sagt at den norske skolen egentlig er lagt mer opp for jenter. Dette synes jeg er en interessant påstand, og jeg tolker det som at hun mener at lesing og mange typer tekster også kanskje er lagt opp mer for jenter enn for gutter. I tillegg kobler *Rebekka* spørsmålet opp mot erfaring fra hennes egne barn, som bare er gutter, og dette kan også ha spilt en avgjørende effekt på svaret hennes. Hun mener et tydelig skille i leselysten endret seg i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, og at hennes barn ikke viste den samme interessen for å lese på ungdomsskolen. Derfor mener hun at det er en del forskjeller blant kjønn. Hun tar også litt selvkritikk, og sier at hun som lærer kunne ha vært flinkere til å oppfordre gutter til å lese andre typer tekster, i for eksempel historie, fordi hun mener at dette kan vekke interessen deres mer. Jeg merker at hun mot slutten kommer med konkrete forslag til hva hun selv kan gjøre for å skape en større lesemotivasjon hos gutter, gjennom å finne gode tekster som fanger dem mer.

Rebekka: Når det gjelder elever, tror jeg at det er mer utfordrende å finne bøker som treffer gutter. Det er forskere og fagpersoner som mener at norsk skole mest er lagt opp med tanke på jenter. At kanskje også det blir at litteraturen først og fremst appellerer til jenter, og kanskje spesielt ungdomslitteraturen. Min erfaring er, fra egne barn, som bare er gutter, er at det var mye lettere å få dem til å lese da de var 8-10-år. Da de kom på ungdomsskolen, var det plutselig ikke så populært lengre. Så ja, jeg tror nok at det er forskjeller der. Men så tror jeg også at vi kanskje kunne ha vært litt flinkere til å oppfordre gutter til å lese andre typer tekster. Det er en del gutter som er interessert i historie og vitenskap og sånn, så hvis vi hadde hatt flere bøker og magasiner, som var mer faglige rettet, så tror jeg kanskje det kunne ha hjulpet, for det er jo lesing det også. At den type lesing kunne ha stimulert den type elever som kanskje er kunnskapshungrige, men som ikke nødvendigvis har helt den roen på seg. Når det gjelder kjønnsforskjeller blant lærerstanden, er det ikke noe jeg har reflekter mye over, men jeg har vel inntrykk av at både norskfaget og lesing kanskje også er det som appellerer til kvinnelige lærere. Det er vel fortsatt tradisjon for at det er flere kvinner som velger å studere det.

Når det gjelder lærerkollegaene hennes, er *Rebekka* mer usikker i svarene hennes. Hun sier at hun ikke har reflektert mye over kjønnsforskjeller her, men at hun kanskje ser en forskjell likevel, og at hennes inntrykk er at norskfaget kanskje appellerer mer til kvinnelige lærere.

Jeg merker meg at hun begrunner dette med at hun tror det fortsatt er en tradisjon at flere kvinner studere norsk, og at dette kan utgjøre en av faktorene på kjønnsforskjellene.

Rune er enig med *Rebekka* om at det er flere jenter som liker å lese, og at jenter takler skole bedre enn gutter. Han mener at lesestoffet fenger mer jenter enn gutter, og at mange lærere har for liten kunnskap om guttelitteratur. Besøk fra biblioteket er noe *Rune* trekker frem som et godt eksempel på hvordan skape motivasjon for lesing både hos gutter og jenter, men at det skjer for lite. Det som er særlig interessant her er at han savner mer litteraturinteresserte lærere, som virkelig jobber for å finne gode bøker som også guttene kan bli engasjert i. Det får meg til å tenke at han kanskje igjen kan vise tegn til en ansvarsfraskrivelse, at han legger ansvaret for å finne gode tekster over på guttene. Jeg synes også det er interessant at han ikke opplever at kollegaene hans er litteraturinteresserte, og tolker dette som at de ikke deler mange erfaringer med litteratur med hverandre i kollegiet.

Rune: Ja, jeg ser jo det at det er flest jenter som liker å lese. Jenter takler teoriskolen bedre enn gutter virker det som. Det finnes mer lesestoff som fenger jenter, selv om det begynner å komme en del guttelitteratur også, og da vil jeg også si at lærere bør bli mer informert om hva som finnes av bøker, fordi det er litt for liten kunnskap om det. Nå har vi hatt besøk fra biblioteket, men det holder ikke å ha besøk fra biblioteket hvert tredje år. Det må sendes ut informasjon, eller det må finnes noe lett tilgjengelig på nett, slik at læreren bedre kan velge. Det er veldig få lærere som er såpass litteraturinteressert at de vet hva de kan anbefale. Veldig mange av guttene sliter med å finne bøker som de kan bli engasjert i. Blant lærerne, nå snakker jeg veldig generelt og spissformulert, men det er nok slik at kvinnene tar mer ansvar for barnets ve og vel. Jeg har inntrykk av at kvinner er mer opptatt av hvordan ungene har det. Kan de ikke lese, så har de det det kanskje ikke så bra. Jeg tror at mannlige lærere har en tendens til å kjøre litt på, og kanskje ikke ser detaljene som kvinner.

Blant lærere mener *Rune*, satt veldig på spissen, at kvinner tar mer ansvar og omsorg for barnets ve og vel, og at de dermed er mer opptatt av hvordan elevene har det. Han mener at dersom en elev ikke kan lese, er det flere kvinner som kan tolke dette som at eleven kanskje ikke har det så bra. Mens på den andre siden er mannlige lærere ikke så opptatt av detaljene som kvinner, og kjører kanskje mer på.

4.5 Lærernes oppsummering

Jeg opplever etter å ha gjennomført alle intervjuene at informantene reflekterer i liten grad konkret over egen praksis, og at de har en overordnet tilnærming til leselærermandatet. De viser i liten grad konkret hvordan de jobber med lesing i klasserommet, men snakker mer generelt om hvordan man bør drive med lesing. Et par av informantene er inne på noen leseteknikker de bruker, og hvordan de arbeider med avkoding og forståelse, men ellers reflekterer de lite konkret rundt egne praksis.

Etter å ha gjennomført fire intervjuer med fire lærere med ulik bakgrunn, ser jeg at bakgrunnen kan ha innvirkning på svarene deres. De har ulik erfaring, og selv om alle har arbeidet med norskfaget i noen år, så har de likevel ulike erfaringer med ulike opplegg, og ulike elevgrupper. Det kom frem i intervjuene at alle lærerne ser viktigheten av lesing i alle fag, men de vektlegger ulikt hvor de mener hovedansvaret egentlig ligger. Her peker de på ulike grunner til at det kan være slik.

Felles for alle informantene var likevel at et økt fokus på lesing, gjorde de mer bevisste å på arbeide med dette i alle fag. I tillegg hadde alle inntrykk av at fokuset på lesing også førte til at deres lærerkollegaer tok leselærermandatet mer på alvor, og fikk opp øynene for at dette faktisk er et felles ansvar. Alle var enige i at lesing som grunnleggende ferdighet er viktig, men arbeidet med dette hos den enkelte læreren varierte i stor grad.

Jeg ønsket ikke at informantene skulle brenne inne med noe etter intervjuet, og spurte derfor om: *Har du noen spørsmål eller kommentarer du ønsker å legge til, som du føler du ikke har fått sagt?* Her var oppsummeringene ulike. Alle, bortsett fra Rune, ønsket å komme med en avsluttende kommentar på dette spørsmålet.

Randi: Jeg synes jo det er veldig viktig med leseopplæring, og jeg opplever egentlig etter at vi hadde besøk av UIU at folk fikk en liten påminnelse om at det er viktig å drive med leseopplæring, og det er alle sammen sitt ansvar. Det er ikke bare i norskfaget at det skal skje, det er ikke bare i matte man skal regne. Man skal også lese statistikker i norsk og i samfunnsfag for eksempel. Jeg opplever at folk er mer opptatt av det, men jeg opplever ikke at man sitter som kollegie og snakker sammen om hvilke strategier elevene skal bruke for å forstå alle tekster i bøkene, det var det jo mer da de var på besøk fra de som snakket om UIU. Vi har ikke fulgt det så bra opp.

Randi oppsummerer med at hun mener besøket for noen utenfor skolen har ført til et økt fokus på hvordan man kan arbeide med de grunnleggende ferdighetene i alle fag. Som jeg har påpekt tidligere, er det interessant hvordan hun knytter arbeidet med lesing til noe som de har arbeidet med når de har hatt besøk fra andre utenfor skolen. Det får meg til å tenke på om hun opplever at denne kompetansen ikke finnes på deres skole. Hun påpeker at hennes inntrykk var at besøket førte til at kollegaene hennes fikk en påminnelse om at dette er et felles ansvar, og at det derfor er viktig at alle driver med leseopplæring. Jeg legger særlig merke til at hun kobler dette besøket til en påminnelse for kollegaene om at dette er et felles ansvar, og jeg tolker det som at hun mente kollegaene hennes trengte denne påminnelse. Likevel opplever hun ikke at de har fulgt så godt opp etter at de hadde kurs om lesing i alle fag. Hun sier at de ikke sitter sammen som kollegaer for å snakke om hvilke strategier de skal lære elevene for å forstå alle tekster. I og med at alle skal være leselærere, synes jeg det er særlig interessant at hun ikke opplever at de ikke arbeider med dette i fellesskap. I tillegg poengterer hun at det er viktig å drive med opplæring i regning i norskfaget også, gjennom at man kan møte for eksempel statistikk, på samme måte som at det er viktig å drive med lesing i matematikk for at elevene skal lære å lese tekstoppgaver. Her legger jeg merke til at hun knytter en annen grunnleggende ferdighet for å understreke viktigheten av opplæring i disse, for å kunne drive med opplæring i alle de grunnleggende ferdighetene som *Kunnskapsløftet* sier at man skal.

Rebekka har egentlig ikke en kommentar til intervjuet, men hun vil gjerne ha en tilbakemelding på hvordan skolen arbeider med lesing. Hun lurte på om de trenger en oppdatering på lesing, og vil gjerne ta i mot, dersom jeg har noe å dele med dem. Hun legger til at jeg som har litt ferskere erfaring med hvordan man kan arbeide med lesing, gjerne må dele denne erfaringen med henne og kollegaene.

Rebekka: Nei, men jeg tenker at nå som du jobber med det så er det jo veldig fint om du kan gi oss tilbakemelding på om vi trenger å oppdatere oss på lesing. Så er jo det kjempefint at du som får litt ferskere kunnskap, kan dele det med oss også.

Gjennom sin avsluttende kommentar ønsker Reidun å få frem viktigheten av temaet jeg skriver en oppgave om. Hun syntes det er veldig viktig at alle lærere kjenner på ansvaret for å lære elevene ordentlig å lese, og hjelpe dem til å finne gode lesestrategier slik at de kan trekke ut informasjon fra tekst.

Reidun: Jeg tenker at det du skriver om er veldig viktig, det at alle lærere kjenner på ansvaret for at vi skal hjelpe dem til å lære å lese ordentlig, altså at vi skal hjelpe dem til å finne gode strategier, slik at de kan trekke ut viktig informasjon. Lære dem til å stille gode spørsmål, lære dem til kritisk tenkning, alt dette er jo vårt oppdrag.

Det som er særlig interessant med Reiduns avslutningskommentar er at hun legger til at i tillegg til leseopplæring, er det viktig å lære elevene å stille gode spørsmål og lære de kritisk tenkning. Hun presiserer at det er en del av vårt oppdrag. Det får meg til å tenke at hun virkelig har forstått intensjonen ved Kunnskapsløftet, og at hun tar oppgaven sin som leselærer i alle fag på alvor. Gjennom at hun bruker ordet *vårt oppdrag*, ser jeg at hun har en klar tanke om at det er et felles ansvar. Det er ikke bare et ansvar hun sitter med, men et felles ansvar for alle som underviser i skolen.

Min erfaring med skolen jeg har brukt informanter er at skolen arbeider med lesing i perioder. Jeg kjenner skolen godt, og har arbeidet som vikar her. Jeg opplever at skolen samarbeider godt med hverandre, men ser nok at de kunne hatt et enda større fokus på lesing i alle fag. De er opptatt av lesing gjennom at de har lesekurs, men jeg skulle gjerne ha sett et større engasjement for lesing, og en delingskultur på hvordan man kan drive med lesing i andre fag enn nok. Alle informantene snakket om flere lesestrategier de brukte i klasserommet, men det var bare en av informantene som nevnte at en lærer hadde delt hvordan han brukt en konkret lesestrategi i naturfag. Dette kan være til inspirasjon for andre faglærere, og jeg ser at skolen kan utnytte de ressursene de har og dele gode undervisningsopplegg med hverandre.

Etter undersøkelsen sitter jeg igjen med et inntrykk av det samme som alle evalueringsrapporter etter *Kunnskapsløftet*, tidligere har vist. Fortsatt 12 år senere, viser det seg at intensjonen med læreplanen ikke har fått ønsket effekt i skolen. Mitt inntrykk er at ikke alle lærere føler på det samme ansvaret om at de skal være leselærer i alle fag. Det er flere ulike faktorer som spiller inn her, men jeg tror det i stor grad henger sammen med implementeringen av *Kunnskapsløftet* og oppfølgingen av hvordan planen har fungert i praksis i etterkant. Dersom man har klare intensjoner med en plan, tror jeg det kan være lurt å forklare litt om metode. For stor metodefrihet kan føre til usikkerhet og forvirring. Jeg har likevel, på tross av problemene, inntrykk av at alle informantene så viktigheten i at de grunnleggende ferdighetene var et felles ansvar, og at det er viktig at alle tar sin del av ansvaret.

6.0 Konklusjon

Gjennom studien ønsket jeg å finne ut hvordan fire lærere reflekterer rundt lesing på ungdomstrinnet, sett i lyset av *Kunnskapsløftet*. Resultatene var ikke veldig overraskende, og underbygde mye av det tidligere forskning har vist. Implementeringen av en ny læreplan var ikke enkel, og informantene konkluderer med at ikke alle føler det samme ansvaret for leselærermandatet. De forstår og tolker at alle lærere skal være leselærere etter *Kunnskapsløftet*, uavhengig av fag. Noen av dem konkluderer med at det kan henge sammen med tradisjon, og vanskeligheter for å endre godt innarbeidet rutiner og vaner. Informantene er enige om viktigheten av å kunne lese, for videre deltakelse i samfunnet. Leselærermandatet er noe de tar på alvor, og ser det har ført til et økt fokus på lesing i perioder der de har arbeidet med dette i kollegiet. En av informantene peker på at det er fort å komme inn i gamle vaner igjen, og dermed glemme fokuset på lesing litt. Undervisningspraksisen deres har endret seg en del. De forklarer om lesing i alle fag, ikke bare i norskfaget. Likevel er det flere av informantene som føler på et ekstra ansvar når det kommer til å utvikle elevenes lesekompetanse og leseferdighet.

De tolker leselærermandatet som et ansvar som egentlig skal ligge på den enkelte læreren, uavhengig av fag. Rebekka presiserer likevel at hun ikke har arbeidet mye med regning i norsk, og at hun derfor har forståelse for at faglærere mener at hovedansvaret for leselærermandatet ligger hos norsklæreren.

I tråd med tidligere forskning ser det ut som at det felles leselærermandatet fremdeles ikke i særlig stor grad blir praktisert i skolen, over ti år etter innføringen av *Kunnskapsløftet*. I alle fall ikke på den skolen jeg har forsket på. Dersom jeg skal ta en forsiktig generalisering, kan jeg tenke at konklusjonen i alle fall et godt stykke på vei gjelder også for andre skoler i landet.

Jeg velger å konkludere med at mine data viser at heller ikke på denne skolen har *Kunnskapsløftet* ført til de endringene i praksis som var tenkt med den nye læreplanen. Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet som skal arbeides med i alle fag, men mitt inntrykk er at ikke alle er like bevisst på dette. Jeg tror likevel at alle er klar over ansvaret, men at det kan henge sammen med tradisjon. En annen viktig faktor som spiller inn er at man ved denne skolen har valgt at kontaktlærer skal skåre nasjonale prøver i lesing. Jeg synes det er spesielt interessant at informantene kunne fortelle at dette var med på å skape en endring hos

kollegaene deres. De fikk øynene opp for at lesing inngår i alle fag, og at elevene møter for eksempel både naturfaglige og samfunnsfaglige tekster på nasjonale prøver.

Informantene viste varierende lojalitet til *Kunnskapsløftet*, og retningslinjene rundt denne læreplanen. På den ene siden var alle enige om at lesing var noe som burde fokuseres på i alle fag, mens på den andre siden pekte noen av informantene på at de praktiske fagene måtte kunne få unntak for å nettopp bevare det praktiske, uten å ta inn for mye teori. Resultatene mine fra dybdeintervjuene har vist positive tendenser, og fremdeles håp for lesing som grunnleggende ferdighet i ungdomsskolen. Den manglende implementeringen ser ut til å kunne skyldes blant annet uklare forståelser for sentrale begrep, i tillegg til manglende kompetanse og tid. Alle disse er ytre faktorer som går an å gjøre noe med. Det kreves tettere oppfølging, kursing, og tydeligere signaler. Hver enkelt lærer må også få et eierforhold til leselærermandatet – vi er faktisk alle leselærere!

Arbeidet med leselærermandatet har tatt et stort skritt fra *Kunnskapsløftet* kom i 2006, men det er likevel en vei å gå. Informantene savner tettere samarbeid og tydeligere fokus på lesing blant kollegaene. En av informantene forklarte kort om et pedagogisk kvarter, der en lærer delte om hvordan han bruke lesestrategier i naturfag. Dette er et eksempel på en delingskultur blant kollegaene som kan brukes enda mer. Ledelsen eller lærerne kan sette av en fast tid til samarbeid, med spesielt fokus på hvordan de arbeider med lesing. På denne måten tvinges alle lærerne til å tenke gjennom det, og dele noe når det er deres tur til å dele.

De grunnleggende positive holdningene til det som er kjernen i leselærermandatet er et viktig grunnlag å bygge videre på. Til slutt kan kanskje variabler som kjønn, undervisningsfag og undervisningsbakgrunn speile hvordan en lærer forstår, forholder seg til og utøver sin rolle som leselærer. Bevissthet om dette kan være et viktig bidrag i det videre arbeidet med implementeringsfasen. For disse sammenhengene indikerer at det kanskje også er mer grunnleggende tradisjoner, roller og diskurser som må tas hensyn til for å sikre at de gode intensjonene i læreplanen når ut til praksisfeltet. Først da kan man praktisere leselærermandatet, noe som vil gjøre alle lærere til leselærere!

7.0 Kilder

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., og Herzberg, F. (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Rapport 20. NIFU og institutt for Lærerutdanning og skoleforskning*. Universitetet i Oslo.
- Andreassen, R. (2008) *Eksplisitt leseforståelsesundervisning*. Lesesenteret. Hentet fra: <https://multimedie.adm.ntnu.no/Mediasite/Play/5c0541fdc7ac403d9fc0c2b744f3e8441d>
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. og Havn, V. (2008) *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»* Trondheim. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/GRFL_sluttrapport.pdf?epslanguage=no,
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dahl, Else (2006) *Ett år med lesing som en av de grunnleggende ferdighetene*. Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32385/masterxnordiskdidaktikkx10.12.06.pdf?sequence=1>
- Dale, L. E. og Øzerk, K. (2009) *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Dale, L. E., Ulstrup Engelsen, B. og Karseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: en analyse av en læreplanreform*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Elvemo, J. (2003) *Lese- og skrivevansker*. 2. Utgave Fagbokforlaget. Bergen.
- Engelsen, B. U. (2009) *Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06*, i Dale, L. E. (red.): "Læreplan i et forskningsperspektiv". Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hagtvet, B. E. m/fl. (2014). *Den intensive leseopplæringen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. Oslo.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010) *På vei fra læreplan til*

- klasserom – om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordlandsforskning.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hølleland, H. (2012) *Kunsten å implementere – en studie av Kunnskapsløftet i politikk og praksis*. Masteroppgåve i statsvitenskap. Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/13449/MasteroppgavexHalvardxHxlland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jansson, B. K. og Traavik, H. (2014). *Norskboka 2. Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M. og Olsen, R. V. (red) (2013) *Fortsatt en vei å gå – Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lesesenteret (2014) «Mandat» Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/mandat/>
- Lyster, S. A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal.
- Mortensen-Buan, A. B. (2006) *Lesestrategier og metoder – arbeid med fagtekster i klasserommet* i Maagerø, Eva og Seip Tønnesen, Elise (red.) (2006) ”Å lese i alle fag”. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøyzt, T. S. og Aasen, P. (2009) *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Oslo: NIFU STEP, ILS, Universitetet i Oslo.
- Maagerø, E. og Seip Tønnesen, E. (red.) (2006) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, B. K. (2005) *Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking*, i Kvalsvik Nicolaysen, B. og Aase, L. (red) (2005) ”Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv”, Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fjørtoft, H. (2018) *Hva er lesing?* NTNU. Trondheim. Hentet fra: <https://multimedie.adm.ntnu.no/Mediasite/Play/5c0541fdc7ac403d9fc0c2b744f3e8441d>

- Olsen, R. V. m.fl. (2012) *Elevenes læringssituasjon etter innføringen av ny reform*. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Synteserapport%20RVO%20endelig%20jan%202013.pdf>
- Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Regjeringen.no (2016) *Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Skaftun, A. (2006) *Å kunne lese – Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. og Uppstad, P. H. (red) (2014) *Leseboka*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2010) *Fra Fadervår til Facebook*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Stor norske leksikon (2016) *Læring – psykologi*. Hentet fra: [https://snl.no/l%C3%A6ring -
psykologi](https://snl.no/l%C3%A6ring-_psykologi)
- Store norske leksikon (2018) *Sosiolingvistikk*. Hentet fra: <https://snl.no/sosiolingvistikk>
- Skrivesenteret (2013) *Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor, hvordan?* Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Gi rom for lesing!*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Gi-rom-for-lesing-Oppsummering-av-rapporter-fra-skoler-og-kommuner-for-2005-og-2006/>
- Utdanningsdirektoratet (2012a) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (2012c) *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012- Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsløftet/>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Ungdomstrinnet i utvikling*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet (2015a) *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet

fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet (2015b) *Innledning i generell del av læreplanen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>

Utdanningsdirektoratet (2016a) *Å forstå progresjon*. Hentet fra [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/)

[trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-progresjon/)

Utdanningsdirektoratet (2016b) *Språkløyper: Nasjonal strategi for språk, lesing og skrivning*

(2016-2019). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/nasjonale-satsinger/sprakkommuner/strategi-for-sprakloyper-bm.pdf>

Utdanningsforbundet (2018a) *Frafall i videregående opplæring*. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Utdanningsdirektoratet (2018b) *Kompetansemål i norsk etter 10. Årssteget*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2018c) *Kompetansemål i naturfag etter 10. Årssteget*. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>

Utdanningsdirektoratet (2018d) *Kompetansemål i samfunnsfag etter 10. Årssteget*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

Utdanningsforskning (2016) *Hva er implementering?* Hentet fra:

<http://utdanningsforskning.no/artikler/hva-er-implementering/>

Universitetet i Stavanger (2017) *Literacy og læring*. Hentet fra:

<http://www.uis.no/forskning/vi-forsker-paa/spraak-og-litteratur/literacy-og-laering/>

Vygotsky, L. S. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.